

Západočeská univerzita v Plzni
Fakulta Pedagogická

Diplomová práce

Pozitivní vliv arteterapie na děti předškolního věku

Jméno studenta: Bc. Kateřina Švecová

Obor: Učitelství výtvarné výchovy a psychologie pro SŠ

Vedoucí práce: PhDr. Martina Komzáková

Plzeň 2013

Prohlášení

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a pramenů a na základě konzultací s vedoucí diplomové práce.

V Plzni dne 10.7.2013

Podpis:

Poděkování

Ráda bych tímto poděkovala PhDr. Martině Komzákové, vedoucí mé diplomové práce, za její vstřícné a užitečné rady, kterými mě směřovala k efektivnímu zpracování této práce. Zároveň bych chtěla poděkovat pedagogickému personálu z Mateřské školy Drobeček v Plzni za jejich ochotu a spolupráci při realizaci výzkumného projektu v tomto zařízení. Nakonec mé poděkování patří rodině a přátelům za jejich neutuchající podporu.

Anotace

V mé diplomové práci se věnuji tématu Pozitivní vliv arteterapie na děti předškolního věku. V teoretické části se proto zabývám nejprve vymezením vzájemného vztahu humanisticky orientované arteterapie a předškolního vzdělávání, kdy uvádím možné shody a rozdíly těchto dvou oborů. Dále zjišťuji možnosti integrace humanisticky zaměřené arteterapie do edukačního procesu prostřednictvím artefiletického přístupu. Pro tuto integraci hledám teoretické podklady v oblasti společných obsahů, principů a prostředků. Pro legitimní aplikaci arteterapie skrze artefiletický přístup v předškolním vzdělávání porovnávám nároky přístupů vzhledem k Rámcově vzdělávacímu programu a vývojovým specifikům dětí této věkové kategorie. Výzkumná část je zaměřena na kvalitativní analýzu pedagogické praxe, v níž jsem realizovala artefiletický zaměřený projekt. V rámci něj jsem ověřovala přínos integrace arteterapie skrze artefiletický přístup a zjišťovala jsem podmínky, které ovlivňují možnosti integrace.

Klíčová slova: arteterapie, artefiletika, předškolní vzdělávání, humanistický přístup, klíčové kompetence, Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, vývojová specifika, exprese, reflexe, projektová výuka, reflektivní praktik, seberozvoj, sebepoznání, sebeaktualizace

Annotation

In my diploma thesis I deal with the topic Positive influence of art therapy on pre-school children. Therefore, in the theoretical part I first concentrate on the definition of mutual relationship between humanistically oriented art therapy and pre-school education. I state there possible correspondences and differences between these two branches. Next, I survey the possibilities of integration of humanistically oriented art therapy into the educational process through the artephiletic approach. For this integration I seek theoretical bases

in the field of common contents, principles and tools. For legitimate application of art therapy through the artephiletic approach in pre-school education I compare demands of approaches to Framework Educational Programme and particularities of children in this age group. The research part is concentrated on the qualitative analysis of pedagogical practise where I implemented an artephiletically oriented project. I verified there the contribution of art therapy integration through the artephiletic approach and I probed the conditions that influence the integration possibilities.

Key words: art therapy, artephiletics, pre-school education, humanistic approach, key competencies, Framework Educational Programme for Pre-school Education, developmental peculiarities, expression, reflexion, project education, reflective practitioner, self-development, self-knowledge, self-updating.

Obsah

1 Úvod	8
2 Teoretická část	10
2.1 Specifika předškolního vzdělávání	10
2.1.1 Cíle předškolního vzdělávání.....	10
2.1.2 Arteterapie ve vztahu k předškolnímu vzdělávání.....	11
2.2 Východiska pro integraci arteterapie	13
2.2.1 Společný obsah.....	13
2.2.2 Společné prostředky.....	14
2.2.3 Společné principy.....	16
2.2.4 Shrnutí.....	19
2.3 Arteterapie ve vztahu k RVP PV	20
2.3.1 Obsah předškolního vzdělávání.....	20
2.3.2 Klíčové kompetence.....	21
2.3.3 Shrnutí.....	25
2.4 Hlavní principy RVP PV	26
2.5 Vývojová specifika dětí předškolního věku	27
2.5.1 Jazykové a řečové schopnosti.....	27
2.5.2 Kognitivní schopnosti.....	28
2.5.3 Motivačně volní vlastnosti	28
2.5.4 Emocionální vývoj	29
2.5.5 Sociální interakce a morálně etický vývoj.....	29
2.5.6 Projekt – vhodný tvar.....	30
2.5.7 Shrnutí.....	32
2.6 Závěrem	33
3 Výzkumná část	34
3.1 Postup a metody výzkumné práce	34
3.1.1 Forma výzkumu a její kritéria.....	34
3.1.2 Design výzkumu.....	35
3.1.3 Shrnutí.....	37
3.2 Podmínky výzkumu	38
3.2.1 Moje role ve výzkumu.....	38
3.2.2 Výběr prostředí.....	38
3.2.3 Popis zařízení.....	39
3.2.4 Výběr skupiny.....	39
3.2.5 Popis skupiny.....	40
3.2.6 Shrnutí.....	40

3.3 Metody výzkumu a sběr dat	41
3.3.1 Náslech hodiny.....	41
3.3.2 V průběhu realizace.....	42
3.3.3 Shrnutí.....	43
3.4 Sestavení projektu	44
3.4.1 Principy práce s projektem.....	44
3.4.2 Východiska pro stanovení cílů projektu.....	45
3.4.3 Didaktické zásady	47
3.4.4 Shrnutí.....	48
3.5 Představení projektu	49
3.5.1 Podoba projektu	49
3.5.2 Očekávání a obavy od projektu.....	56
3.5.3 Shrnutí.....	57
3.6 Zhodnocení projektu	58
3.6.1 Naplnění nároků vyplývajících z mých rolí v projektu.....	58
3.6.2 Zachování objektivního pohledu na průběh projektu.....	62
3.6.3 Zhodnocení naplnění cílů	63
3.6.4 Shrnutí.....	83
4 Závěr	85
5 Seznam použitých zdrojů	94
6 Přílohy	96

1 Úvod

V průběhu navazujícího magisterského studia jsem začala pracovat jako učitelka v mateřské škole. To mě vedlo k užití získaných poznatků z mého oboru, tedy výtvarné výchovy, v praxi předškolního vzdělávání.

Díky rozšiřujícím se vědomostem v oblasti různých přístupů pracující rovněž s výtvarným výrazem, jako je např. arteterapie či artefiletika, jsem se začala zajímat o možnosti ozvláštnění tradičně pojatých výtvarných činností v mateřské škole právě těmito směry. Oborům arteterapie a artefiletiky se věnuji již ve své bakalářské práci, kde se zabývám jejich vymezením a užitím v systému péče o klienta. Z pozice pedagoga mě však zajímá, zda mají tyto přístupy uplatnění i v oblasti výchovy a vzdělávání, konkrétně v předškolním zařízení.

V bakalářské práci vymezuji arteterapii jako léčebný a artefiletiku jako výchovně vzdělávací přístup. Na základě toho se ve své diplomové práci primárně zaměřuji na **možnosti využití arteterapie v oblasti předškolního vzdělávání**, neboť mě zajímá, zda ji lze legitimně zařadit jako léčebný přístup i do edukačního procesu.

Vzhledem k mému pedagogickému zaměření si proto kladu otázku, **zda lze arteterapii integrovat do předškolního vzdělávání?** V tomto směru předpokládám, že budu muset najít způsob, kterým budu moci vnést principy arteterapie do oblasti výchovy a vzdělávání. Ve své práci se proto zabývám i artefiletickým přístupem, který se na základě teoretických poznatků z bakalářské práce jeví jako nejvhodnější prostředek umožňující integraci arteterapie do oblasti vzdělávání. V teoretické části se tak hledám východiska, která by mou domněnku podložila.

Zároveň předpokládám, že integrace arteterapie bude muset splňovat určité požadavky ze strany legislativního vymezení systému předškolního vzdělávání a zároveň ze strany cílové skupiny, tedy dětí předškolního věku. Věnuji se zde proto otázce, **jaké podmínky limitují integraci arteterapie do předškolního vzdělávání?**

Odpovědi na otázku jsem se rozhodla objasnit jednak teoretickými poznatky a zároveň i na základě výzkumné práce v pedagogické praxi. Věnuji se proto sestavení pedagogického projektu, v němž chci ověřit možnosti integrace arteterapie do předškolního vzdělávání, tedy i splnění nároků, které z této integrace plynou. Vzhledem k tomu, že usiluji o ozvláštnění tradičně pojaté výtvarné činnosti, kladu si otázku, **jak ovlivňuje integrace arteterapie běžnou praxi předškolního vzdělávání?**

V neposlední řadě se zabývám otázkou, která je v podstatě tou nejzásadnější, a to **jaký přínos má integrace arteterapie pro samotné děti předškolního věku?** Ve svém výzkumu se proto zaměřuji na problematiku, jakým způsobem tato integrace umožňuje naplňování cílů předškolního vzdělávání a do jaké míry přispívá k rozvoji osobnosti dítěte v předškolním věku, z čehož vyplývá smysluplnost celé mé snahy o zařazení arteterapie do edukačního procesu.

2 Teoretická část

V teoretické části hledám odpovědi na otázky: (1) **Lze arteterapii integrovat do předškolního vzdělávání?** A pokud ano, (2) **jaké podmínky tato integrace musí splňovat?** Vymezuji zde proto jednak systém a požadavky předškolního vzdělávání, ale i samotného oboru arteterapie vzhledem k její aplikaci v mateřské škole.

2.1 Specifika předškolního vzdělávání

Dle školského zákona¹ je předškolní vzdělávání legitimní součástí vzdělávací soustavy a vytváří počáteční stupeň veřejného vzdělávání organizovaného a řízeného požadavky a pokyny MŠMT² (RVP PV 2004, s.7). Z toho vyplývá, že předškolní vzdělávání podléhá systému kurikulárních dokumentů, kdy veškerá výchovně vzdělávací činnost v mateřské škole vychází z **Rámcového vzdělávacího programu**.

„Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále RVP PV) vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla, které vedou k vytvoření příznivých podmínek pro rozvoj a vzdělávání dítěte (RVP PV 2004, s.6).

Náplň RVP PV je realizována prostřednictvím **školského vzdělávacího programu (ŠVP)**, který povinně sestavují jednotlivá školská zařízení.

2.1.1 Cíle předškolního vzdělávání

„Záměrem předškolního vzdělávání je rozvíjet každé dítě po stránce fyzické, psychické a sociální a vést jej tak, aby na konci svého předškolního období bylo jedinečnou a relativně samostatnou osobností, schopnou (kompetentní, způsobilou) zvládat nároky života.“ (RVP PV 2004, s.11)

¹ Školský zákon (zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyš. odb. aj. vzdělávání)

² MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

RVP PV dále stanovuje, o jaké hlavní cíle se jedná:

- ✦ rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání
- ✦ osvojení základů hodnot, na nichž je založena společnost
- ✦ získání osobní samostatnosti a schopnosti projevat se jako samostatná osobnost působící na své okolí

Obecně lze tyto cíle vzdělávání shrnout do základních oblastí (Pelesná 2010, s.19)

(1) personalizace - představuje proces, kterým se jedinec vkládá do svých činů a prostřednictvím postojů, představ a kolektivního jednání formuje jako subjekt.

(2) socializace - jedinec se zapojuje do lidského společenství, v němž získává značnou samostatnost, osvojuje si principy sociální kontroly, interakce, hodnot a rolí.

„V předškolním věku dítě prochází socializací spojené s přechodem z rodiny do mateřské školy a se vstupem do základní školy, přičemž se vyrovnává s významným posunem z méně komplikovaného typu do složitější struktury vztahů a požadavků nové skupiny.“ (Kořátková 2008, s.62)

(3) enkulturace - nebo-li proces, v němž se jedinec začleňuje do specifické kultury, přičemž si osvojuje artefakty, sociokulturní normy a ideje sdílené členy dané společnosti.

„Dítě si v předškolním věku svou kulturní identitu neuvědomuje, ale k jejímu rozvíjení dochází v podstatě od narození člověka do určitého kulturního prostředí.“ (Šulová 2003, s. 419)

2.1.2 Arteterapie ve vztahu k předškolnímu vzdělávání

Z výše uvedeného vyplývá otázka, jakým způsobem může arteterapie přispět k naplňování zmiňovaných cílů předškolního vzdělávání a tím pozitivně působit na rozvoj dítěte v tomto věku.

Společný zájem v rozvoji osobnosti v uvedených oblastech uplatňuje v arteterapii **humanistický přístup**. Ten vychází ze základní lidské **tendence k sebeaktualizaci**, tedy k rozvíjení svých vlastních možností (personalizace).

„Tomu se uskutečňuje prostřednictvím zrání a postupu na vyšší úroveň skrze navazování vztahů a rozšíření pole naší působnosti skrze ovládnutí kulturních prostředků a přechodem od ovládnutí vnějšími silami k sebeovládání. (socializace, enkulturace).“ (Prochaska, Norcross 1999, s.115)

Na základě toho lze vidět, že **humanisticky orientovaná arteterapie usiluje o stejné obecné cíle jako předškolní vzdělávání**, tedy o **komplexní seberozvoj jedince**. Na první pohled to značí o možnosti pozitivního užití arteterapie k rozvoji osobnosti dítěte, avšak nesmíme zapomínat, že arteterapie je svým vymezením léčebný, nikoli výchovně vzdělávací přístup. Jak uvádím ve své bakalářské práci, *„arteterapie je psychoterapeutickou a psychodiagnostickou disciplínou, která využívá uměleckých forem k léčbě lidské psychiky a mezilidských vztahů“* (Švecová 2010, s.11).

Z pojetí arteterapie jako léčebného přístupu by vyplývaly následující teze, které limitují její užití v předškolním vzdělávání:

(1) **arteterapie není legitimním prostředkem výchovy a vzdělávání dětí** Neboť předškolní vzdělávání se zaměřuje na pozitivní rozvoj přirozených dispozic dítěte skrze edukační proces, zatímco arteterapie k tomuto rozvoji dochází v důsledku léčby a odstranění specifického problému jedince či skupiny v terapeutickém procesu. *„Cílem arteterapie je znovuvybudovat z různých důvodů narušené přirozené dispozice člověka.“* (Šicková – Fabrici 2008, s.62)

(2) **pedagog předškolního zařízení tedy není běžně kompetentní k poskytování arteterapeutických činností³**

„Arteterapie je hraniční disciplínou a k jejímu výkonu jsou potřebné vědomosti jak z psychoterapie, tak z dalších klinických oborů.“ (Šicková - Fabrici 2008, s.56)

³ Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnicích, určuje požadavky na vzdělání předškolního pedagoga – ty nejsou dostačující dle Standardů vzdělávání v arteterapii, které určují požadavky na arteterapeuta v oblasti vzdělání, výcviku, praxe a supervize (*Kvalifikace arteterapeuta* [online]. c.2012 . Cit.[30.4.2013]. Dostupné na Česká arteterapeutická asociace: <<http://www.arteterapie.cz/?podkategorie=vzdelavani&clanek=10>>)

2.2 Východiska pro integraci arteterapie

Arteterapie versus artefiletika

Jak lze tedy humanisticky orientovanou arteterapii začlenit do předškolního vzdělávání s ohledem na výše zmiňované teze?

Na základě teoretických poznatků z bakalářské práce se jeví vhodným způsobem pro integraci artefiletický přístup. *„Artefiletika se pohybuje na pomezí pedagogiky a psychoterapie (arteterapie), kdy působí v oblasti výchovy, pozitivního rozvoje osobnosti a prevence sociálních a psychických patologických jevů.“* (Švecová 2010, s.15)

V této kapitole se proto zaměřuji na vzájemný vztah humanisticky orientované arteterapie (dále jen arteterapie) a artefiletiky, kdy je mou snahou najít **společné pole působení** obou oborů, skrze nějž může dojít k legitimní integraci principů arteterapie do oblasti výchovy a vzdělávání.

2.2.1 Společný obsah

Arteterapie se zaměřuje na řešení problémů v následujících oblastech

(1) Intrapersonální – v ní se zabývá konfliktem **sebepojetí** ve spojení s celkovým **prožíváním jedince**, usiluje o dostatečnou míru **sebeocení** podporující vlastní **sebeúctu**, a **rozvoj zodpovědnosti** vedoucí od vnější kontroly druhých **k autonomii**, vlastní vnitřní **sebekontrolé**

(2) Interpersonální – zde řeší konflikty v oblasti **komunikace**, **schopnosti empatie**, porozumění a naslouchání druhým, **odstranění hostility**, tedy úmyslu ublížit druhému a konfrontovat se s ním, neboť považuje za přirozenou snahu spojit se a **spolupracovat** s ostatními lidmi, dále pak řeší **tendenci nechat se ovládat druhými** za účelem uchování si jejich sympatií

(3) Individuo – sociální – k celistvému pojetí osobnosti vede překročení osobního procesu přizpůsobování se dané kultuře, kdy jedinec zvládá **užívání kulturních nástrojů k vlastní sebeaktualizaci**, tedy k navazování vztahů, tvořivosti a růstu

Obecně lze shrnout, že arteterapie ve své léčbě usiluje o **sebeaktualizaci skrze sebepoznání v individuální i společenské rovině**.

V artefiletice se setkáváme se stejnými obsahy. „*Sebepoznání je spojeno s uvědomováním i obohacováním a prohlubováním prožitků* (intrapersonální obsah). *Náležité zvládnutí a přiměřené zacházení s nimi je velmi důležitým předpokladem psychického zdraví. Sebepoznání není možné, není-li založeno na srovnávání vlastního sebeobrazu s chováním a míněním ostatních lidí* (interpersonální obsah).“ (Slavíková, Slavík, Eliášová 2007, s.15)

Právě v této oblasti obsahu se **potkává výchova s psychoterapeutickými obory**, kdy artefiletika usiluje o sebepoznání nikoli jako odstranění intra– či interpersonálního konfliktu, ale jako pozitivní prevence duševních a sociálních problémů. V tomto směru splňuje artefiletika požadavky RVP PV, neboť působí jako výchovně vzdělávací prostředek.

I v poslední oblasti individuo – sociální přistupuje artefiletika k poznávání sama sebe uvnitř kultury za účelem zobecnění vlastního zážitku a porozumění širším kulturním kontextům. Jde jí tedy primárně o vzdělávání a porozumění rozmanitým verzím kulturního světa (viz. výše cíl enkulturace), zatímco arteterapie kulturní kontext používá spíše jako prostředek k porozumění sobě samému a svému místu ve společnosti a s tím spojenými možnými konflikty. (cíl personalizace, socializace). Artefiletika v tomto směru obohacuje arteterapeutický přístup, čímž komplexněji dosahují cílů RVP PV.

2.2.2 Společné prostředky

Výše jsem popsala společné obsahy, v nichž se arteterapie a artefiletika setkávají. Jakým způsobem ale arteterapie s uvedenými obsahy pracuje a lze ji v tomto směru aplikovat skrze artefiletický přístup?

Základním pojítkem obou směrů – arteterapie i artefiletiky je jejich **užití expresivních uměleckých prostředků a následné reflexe procesu tvorby a vzniklého artefaktu**.

Expresi, tedy výrazovou činnost, užívá arteterapie k uvolnění komunikačního kanálu jedince prostřednictvím neverbálního projevu a kreativního potenciálu.

Je tedy určitým **nástrojem komunikace**, který usnadňuje jedinci sebevyjádření. Humanistická arteterapie „*kreativitu chápe přímo jako globální cíl jednotlivce, který vede k sebeaktualizaci.*“ (Šicková – Fabrici 2008, s.38).

Artefiletika s expresí pracuje v rámci výrazové hry (tzn. hry s uměleckými výrazy vyvolávající umělecké zážitky).

„Výrazová hra je imaginativní a kreativní symbolická výrazová aktivita, která umožňuje smyslově uchopit anebo umělecky vyjadřovat příslušnou verzi fiktivního světa.“ (Slavík, Wawrosz 2004, s.220)

Výrazová hra se neodehrává v terapeutickém procesu jako je tomu v arteterapii, ale v rámci artefiletického setkání, které je zvláštním typem pedagogického díla⁴. Na základě toho lze opět považovat artefiletiku jako vhodný způsob integrace arteterapie s ohledem na výchovně vzdělávací oblast.

Výše uvádím, že v expresi dochází k vyjádření fiktivní verze světa. **Fikce** je základním stavebním kamenem výrazové hry artefiletiky i arteterapie. Prostřednictvím fikce se otevírá prostor, v němž je jedinec vtažen do zážitků, které expresivní tvorba (výrazová hra) nabízí. Zároveň se ve fiktivním světě mohou objevovat dosud nevědomé obsahy jedince⁵ (které se stávají předmětem poznání), neboť v něm dochází k odpoutání se od reálného světa a projevení svobodné lidské vůle. Fiktivní svět rovněž vymezuje herní pole, tedy rozmezí mezi realitou a hrou, které je potřeba si stále uvědomovat, neboť umožňuje odstoupení od zážitků ze hry a zpětného pohledu na ně, tedy základ reflexe.

Cesta do fiktivního světa vede v obou směrech skrze **imaginaci** (obraznost), která je založena na schopnosti vybavovat si v paměti představy. Ty se mohou různě kombinovat, utvářet nové, přenesené významy, tzv. metafory.

Na základě toho se uplatňuje další společný prostředek obou směrů - **symbolika**. Symbol je tvořený znakem projevující se prostřednictvím uměleckého výrazu, přičemž nese hlubší (skrytý) význam. Odhalování

⁴ „Artefiletické dílo se rozvíjí kolem umělecké situace aranžované vyučujícím na základě námětu zadaného jako učební a kulturní úloha.“ (Slavík, Wawrosz, 2004, s.212)

⁵ Tzv. projekce – psychologická technika promítání, kdy jedinec artefaktům připisuje různé vlastnosti a schopnosti podle sebe sama

a interpretace symbolů se odehrává prostřednictvím **reflexe**, v artefiletice označované jako reflektivní dialog. Zatímco v arteterapii práce se symboly vede k léčbě jedincových problémů⁶, v artefiletice se společná interpretace stává zdrojem poznání.

„Každé gesto, tvůrčí zásah, akce nebo její stopa se mohou kdykoliv stát symbolem nabízejícím se pro výklad, sloužit žákovi jako východisko poznání, neočekávaného prozření i nového pochopení kulturních projevů nebo své osobní situace v kulturním světě.“ (Slavík, Wawrosz, 2004 s.220)

2.2.3 Společné principy

1) Osobitou zkušeností k (sebe)poznání

Základním principem růstu osobnosti je v obou směrech vlastní **sebezkušenost**. Humanistická arteterapie považuje za důležitou součást sebeaktualizace porovnání vlastního prožívání reality, tedy subjektivních zážitků se zážitky ostatních. Vlastní zkušenost si jedinec uvědomuje díky symbolické reprezentaci slovy, či jinými výrazy, tzn. na základě expresivního vyjádření a jeho reflexe (viz. výše).

V artefiletice je vlastní zkušenost pojímána jako prekoncept (předporozumění). *„Prekoncept je individuálně osobitá a sdělitelná jednotka duševní reality, kterou lze vyjadřovat různými druhy výrazu, pojmenovat ji nebo vysvětlovat.“* (Slavík, Wawrosz 2004, s.145)

Prostřednictvím vlastní zkušenosti jedinec vnímá a posuzuje svět, přičemž *„s ní zachází přirozeně a spontánně, avšak málokdy si uvědomí její klíčovou roli v poznávání a hodnocení.“* (Slavíková, Slavík, Eliášová 2007, s. 14)

Právě k **uvědomění si vlastní sebezkušenosti** dochází v obou směrech prostřednictvím **reflexe**. Směry se shodují i ve významu, který zpřítomnění vlastní zkušenosti přináší. Arteterapie i artefiletika směřují rozpracováním symbolu vlastní zkušenosti v interakci s ostatními lidmi k **utváření pojmu „já“** (Prochaska, Norcross, 1999, s.115), přičemž artefiletika dodává, že dialogy podmíněné vědomím rozdílnosti jsou nejefektivnějším zdrojem poznání.

⁶ Viz bakalářská práce – transparentní znak (Švecová 2010, s.13)

Artefiletika kromě sebepoznávání vycházející z osobité zkušenosti usiluje v reflektivním dialogu i o **poznávání okolního světa**. Skrze vnímání a porovnávání různých stránek a souvislostí vlastní tvorby (expresivního výrazu) a následného reflektivního dialogu dochází (a) k zobecnění prekonceptů jedinců a vytvoření společného výkladového pole – konceptu⁷, (b) k prohloubenému poznání, který artefiletika označuje jako **vzdělávací motiv**.

Na základě tohoto společného principu vyplývá, že artefiletický přístup i v tomto směru naplňuje požadavky pro integraci arteterapie s ohledem na uvedené teze, tedy že aplikace arteterapie má splňovat výchovně vzdělávací záměr předškolního vzdělávání.

2) Potenciál jedince jako zdroj vlastního růstu

Dalším pojítkem humanistické arteterapie a artefiletiky je zaměření na **vlastní potenciál jedince**. Humanistický přístup vnímá jedince v jeho celistvosti, výjimečnosti a jedinečnosti. Vychází přitom z přesvědčení, že každý jedinec má vnitřní zdroje, které ho vedou k osobnímu růstu, a že člověku je přirozené být konstruktivním a sociálním tvorem (Šicková – Fabrici 2008, s.38).

V artefiletice se s tímto principem setkáváme v rámci pedagogického a sociálního konstruktivismu, o jehož koncepci se opírá. Pedagogický konstruktivismus vychází z aktivní role subjektu při vlastním formování, přičemž hrají významnou roli jeho vnitřní předpoklady (před-porozumění, osobní zkušenost) a tvořivý vztah se společenským a přírodním prostředím (Slavíková, Slavík, Eliášová, 2008, s.15). Sociální konstruktivismus se poté nezaměřuje pouze na rozvoj potencialit jedince, ale na jeho celkové pojetí ve společnosti a v procesu socializace (Čábalová 2011, s.184).

Konstruktivismus je tedy společným principem obou směrů, přičemž arteterapie využívá tuto koncepci k osobnostní změně v rámci léčebného působení, kdežto artefiletika skrze ní směřuje k rozvoji poznatků

⁷ „Koncept je společné a všemi aktéry předpokládané zážitkové a interpretační pole určitého výrazu, na jehož základě se lidé mohou navzájem duševně setkávat a v dialogu si rozumět prostřednictvím svých prekonceptů k danému konceptu vztažených.“ (Slavík, Wawrosz 2004, s.152)

a zkušeností prostřednictvím vlastních možností jedince a tím uplatňuje její vzdělávací přínos.

3) Vstřícné prostředí podněcující růst

Aby jedinec mohl aktivně konstruovat své „já“ a vlastní poznání, je zapotřebí vytvořit v terapeutickém i ve vzdělávacím procesu vhodné podmínky. Základní potřebou je **vstřícný vztah** mezi účastníkem (klientem, žákem) a vedoucím (terapeutem, učitelem) v probíhajícím setkání⁸. Oba směry si zakládají na **nedirektivním přístupu**, kdy vedoucí setkání je spíše průvodcem jedince v jeho poznávání. V zásadě je garantem metody⁹, kdy podněcuje iniciativu a zájem účastníka o vlastní rozvoj. Významným úkolem vedoucího setkání je

(a) vytvořit **bezpečné prostředí**, v němž vládne jedinečná atmosféra podporující projevení autenticity účastníků a přijímání jejich rozdílností (v artefiletice s tím se pojí i vymezení pravidel výrazové hry),

(b) vést reflexi, v níž projevuje své **empatické naslouchání**, kterým se snaží postihnout a zrcadlit účastníkovi podstatu zážitku. Vedoucí setkání je v zásadě katalyzátorem, tzn. že umožňuje účastníkovi uvědomit si jeho pocity, uvolnit se a vyjádřit se.

⁸ Myšleno dvojí setkání: (1) v arteterapii mezi klientem a terapeutem. (2) v artefiletice mezi žákem a učitelem, jelikož není tento princip závislý na přesném vymezení situace, užívám obecné označení - setkání vedoucího a účastníka aktivity

⁹ „Garant metody ví, jak se pracuje s poznáním, jak se postupuje, jak se různé poznatky srovnávají“. - viz. znaky pedagogického konstruktivismu (Čábalová 2011, s.83)

2.2.4 Shrnutí

V této kapitole jsem hledala argumenty, na základě nichž by bylo možné integrovat léčebný přístup arteterapie do vzdělávacího systému předškolních zařízení. Právě léčebné zaměření arteterapie limituje její užití v mateřské škole, ačkoliv usiluje o komplexní rozvoj osobnosti obdobně jako předškolní vzdělávání.

Možnosti pro integraci arteterapie nabízí jí blízký směr **artefiletika**, který nejenže používá **stejné metody – expresivní tvorbu a reflexi**, ale po bližším srovnání s humanisticky orientovanou arteterapií lze vidět, že tyto dva **směry mají společné působení i v oblasti obsahu, prostředků a základních principů**.

Díky výchovně vzdělávacímu zaměření artefiletiky lze všechny tyto s arteterapií společné oblasti **aplikovat v oblasti vzdělávání. Artefiletika je tedy legitimním nástrojem pro integraci arteterapie do oblasti výchovy a vzdělávání**.

Je ale nezbytné zabývat se další otázkou a to, zda tento způsob integrace může být uplatněn právě v předškolním vzdělávání.

2.3 Arteterapie ve vztahu k RVP PV

Ačkoliv jsem již zdůvodnila možnost, jakým způsobem lze arteterapii integrovat do edukačního procesu, je zapotřebí ještě obhájit, zda arteterapie splňuje požadavky RVP PV a lze ji tedy skrze artefietický přístup integrovat do praxe mateřské školy. V této kapitole proto porovnávám jednotlivé výše popsané body s požadavky kurikulárního dokumentu a hledám jejich vzájemnou součinnost.

2.3.1 Obsah předškolního vzdělávání

Obsah pro předškolní vzdělávání není strukturován do tradičních výchovných složek (tzn. výchova rozumová, tělesná, pracovní, estetická a mravní), ale vychází z přirozeného vývoje schopností dítěte a jeho komunikace s okolním světem (Zapletalová, Stodůlková 2011, s.72).

Vzdělávací obsah RVP PV je formulován do pěti základních oblastí, kdy pro každou z nich jsou stanoveny dílčí vzdělávací cíle:

- **Dítě a jeho tělo** – rozvoj jemné, hrubé motoriky, zdraví a bezpečí
- **Dítě a jeho psychika** – rozšiřování jazykových a řečových dovedností, rozvoj poznávacích schopností (smyslové vnímání), myšlení, učení, představivost, fantazie, utváření sebepojetí, citového prožívání a vůle
- **Dítě a ten druhý** – rozvoj vztahové citlivosti, komunikačních a sociálních dovedností
- **Dítě a společnost** - poznávání sociálně kulturního života, pravidel a norem soužití, osvojení a vytváření si hodnot v oblasti umění a kultury, orientace se v tradicích
- **Dítě a svět** – získání enviromentálního povědomí o světě, utváření vztahu k nejbližší přírodě, uvědomění si vlastního vlivu na životní prostředí

Zde je vidět, že arteterapeutický i artefiletický obsah, jehož předmětem je **sebezpoznání v interpersonální, intrapersonální a individuo-sociální oblasti** (2.2.1) se shoduje i se vzdělávacími oblastmi RVP PV. Mnohé vzdělávací obsahy a dílčí cíle jsou rovněž naplňovány prostřednictvím základních nástrojů arteterapie a artefiletiky (exprese, komunikace, reflexe, fikce, imaginace, symbolika). Jak konkrétně k tomu dochází, objasňuji v následující kapitole.

2.3.2 Klíčové kompetence

Pokud jsou jednotlivé cíle vzhledem k RVP PV řádně naplňovány, směřuje předškolní vzdělávání k utváření základu **klíčových kompetencí dítěte**, tzn. **k rozvoji jeho vědomostí, schopností, dovedností, postojů a hodnot**. Obecné a dílčí cíle předškolního vzdělávání jsou tedy blíže specifikovány skrze předpokládané výstupy vzdělávání - klíčové kompetence.

Jejich osvojování je celoživotním procesem, avšak své základy mají právě již v předškolním vzdělávání. Prostřednictvím rozvíjení klíčových kompetencí se děti připravují na další systematické vzdělávání a zároveň na další etapy celoživotního rozvoje a učení. Za klíčové jsou v předškolním vzdělávání považovány následující kompetence:

- Kompetence k učení
- Kompetence k řešení problémů
- Kompetence komunikativní
- Kompetence sociální a personální
- Kompetence činnostní a občanské

V následujících odstavcích stručně představuji jednotlivé kompetence, jak jsou charakterizovány v kurikulárním dokumentu RVP PV (2004), přičemž uvádím, jak k jejich rozvíjení přispívá arteterapie integrovaná skrze artefiletický přístup a jak jsem jejich naplňování zohledňovala při sestavování svého výzkumného projektu.

Kompetence k učení

Dítě získává elementární poznatky o světě lidí, kultury, přírody i techniky na základě aktivního pozorování, experimentování a spojování vlastní zkušenosti v praktických situacích. Učí se kladením otázek a hledáním řešení za vyvinutí vědomého úsilí. Svou práci organizuje dle zadaných instrukcí a postupů k odpovídajícímu výsledku, přičemž dokáže hodnotit vlastní osobní pokroky i výkony druhých.

K rozvoji této kompetence arteterapie skrze artefietický přístup přispívá principem konstruování poznání nejen o sobě samém, ale i o okolním světě na základě vlastní zkušenosti. Usilovala jsem proto o vytvoření projektu s rozmanitými činnostmi, jak ve svém námětu, tak i ve formě provedení, který umožňuje dostatek vzdělávacích motivů a rozvíjení vlastní zkušenosti v oblasti intra-, interpersonální a individuo-sociální (kap. 2.2.1).

Významným přínosem je samotná expresivní tvorba, kdy se dítě učí postupovat dle pravidel výrazové hry, manipulovat s nástroji tvorby a směřovat k určitému výsledku. Mou snahou proto bylo sestavit aktivity tak, aby byly různorodé po metodické stránce a rozšiřovaly tak dětem schopnosti zvládat odlišné techniky a požadavky hry. Následná reflexe činnosti poté vytváří prostor pro hodnocení sebe sama i ostatních skrze vzniklý artefakt a umožňuje utváření nových poznatků na základě sdílení zážitků z výrazové hry. Reflexe je proto vždy nezbytnou součástí každé činnosti v mém projektu.

Kompetence k řešení problému

Na základě bezprostřední zkušenosti dochází dítě k řešení problémů, přičemž spontánně vymýšlí jejich různé možnosti a varianty. Užívá v tomto směru vlastní, originální nápady za pomoci své dosavadní zkušenosti, fantazie a představivosti. Rozlišuje a volí mezi funkčními a nefunkčními postupy, které vedou k cíli.

Zde je opět užitečným přínosem princip sebezkušenosti a využití vlastního potenciálu k rozvoji a hledání řešení. Vstřícné prostředí navíc umožňuje projevit myšlenky každého dítěte a ověřit si jejich funkčnost v bezpečí výrazové hry (kap. 2.2.2).

Ve svém projektu jsem proto sestavila činnosti tak, aby podněcovaly u dětí logické myšlení a jejich vlastní iniciativu při hledání řešení. K rozvoji představivosti a fantazie dochází i prostřednictvím fikce a symboliky ve výrazové hře, se kterou pracuji v rámci námětů jednotlivých her.

Kompetence komunikativní

Dítě vede smysluplný dialog, samostatně vyjadřuje své myšlenky, prožitky, pocity a nálady různými prostředky (řečovými, výtvarnými, dramatickými apod.) Domlouvá se gesty i slovy, dovede využít různorodé informativní a komunikativní prostředky (např. Encyklopedie, audiovizuální techniku, atp.).

Komunikativní kompetence je v arteterapii a v artefiletice podporována nejprve expresivní tvorbou, v níž se děti mohou projevovat různými druhy výrazů, což jim umožňuje jednoduší uchopení reality. Často se tak děje na bázi neverbální komunikace, která u dětí podporuje schopnost vyjádřit se gesty a hlouběji si tak uvědomovat chování své i ostatních. K rozvoji komunikativní kompetence výrazně dochází v reflexi, která je přímo založena na vzájemném dialogu mezi účastníky činnosti a empatickém naslouchání (kap.2.2.2).

V projektu tak cíleně zařazuji aktivity využívající různé druhy výrazu (zejména výtvarný, dramatický a hudebně pohybový). Činnosti zaměřuji na rozvoj vzájemné komunikace mezi dětmi (převážně neverbální), která podporuje i zbylé kompetence. V reflexi poté vytvářím prostor pro názor každého dítěte, přičemž podporuji jejich projev otevřenými otázkami, které je motivují k vlastnímu vyjádření.

Kompetence sociální a personální

Dítě formuluje a vyjadřuje svůj vlastní názor, rozhoduje o svých činnostech a přejímá za ně zodpovědnost. Projevuje citlivost a ohleduplnost k druhým, pomoc slabším, rozpozná nevhodné chování, vnímá nespravedlivost, ubližování, agresivitu a lhostejnost. Ve skupině se dokáže prosadit, ale i podřídí, spolupracuje, respektuje druhé, přijímá kompromisy, umí být tolerantní k jejich odlišnostem a jedinečným.

V tomto směru arteterapie i artefiletika zcela přispívá svým zaměřením na sebepoznání jedince v rámci výše popsaných rovin intra-, interpersonální a individuo-sociální. Ve výrazové hře si dítě může bezpečně vyzkoušet důsledky svého rozhodnutí a chování vůči ostatním, uvědomit si svou roli v kolektivu a pravidla vzájemného soužití. Veškeré prožitky spojené se sebepoznáním v rozmanitých situacích jsou zpřítomněny v reflexi, kde k nim dítě zaujímá vlastní postoj na základě dialogu s ostatními. Jedinečnost a odlišnosti jsou jedním z principů humanistické arteterapie i artefiletiky (kap.2.2.3).

V projektu proto cíleně aranžuji výrazové hry, které umožní projevení vlastních předpokladů jedince v osobnostní i sociální rovině a které podněcují pozitivní konstruování jeho osobnosti. Snažím se vyzdvihnout přínos jedinečnosti mezi dětmi, na jejímž základě mohou rozvíjet svou spolupráci.

Kompetence činnostní a občanské

Dítě se učí plánovat, organizovat, řídit a hodnotit své hry a činnosti, přičemž přistupuje zodpovědně ke konání povinností a úkolů, váží si práce i úsilí ostatních. Činorodost chápe jako osobní přínos na rozdíl od pohodlnosti a lhostejnosti. Rozvíjí základní představu o normách a hodnotách společnosti, spolupodílí se na utváření pravidel společného soužití mezi vrstevníky. Uvědomuje si svá práva i práva druhých, učí se je hájit a respektovat. Ví, že svým chováním se podílí na utváření prostředí, ve kterém žije, a dbá na osobní zdraví a bezpečí druhých, včetně přírodního a společenského prostředí.

V této oblasti je přínosná expresivní činnost obou přístupů, která umožňuje tvořivě rozvíjet výrazovou hru a uplatňovat vlastní kreativitu jedince. Na vzniklém (výtvarném) artefaktu lze viditelně doložit činorodost jedince a zhodnotit její přínos. Při sestavování podoby expresivních činností jsem proto dbala na to, aby byly co nejvíce otevřené kreativitě dětí, čehož jsem se snažila dosáhnout vymezením jen těch herních pravidel, které byly nezbytné k dosažení cílů aktivity. Zároveň jsem cíleně pracovala s interpretací a zapojením vzniklých artefaktů, které dokládaly aktivitu a snahu dětí.

Při arteterapeutickém i artefiletickém setkání jedinec zažívá sám sebe ve vztahu k ostatním členům skupiny a díky společným zážitkům z výrazové hry si uvědomuje sounáležitost kolektivu a jeho potřeby. Sebezpoznání se odehrává i ve vztahu k prostředí, kde jedinec žije. To jedincovi slouží jako prostředek k vlastnímu rozvoji, ale i jako zdroj poznání (kap.2.2.1.), proto by měl usilovat o jeho poznání a chránit ho.

K rozvoji těchto kompetencí jsem směřovala skrze tématicky zaměřené činnosti, v nichž jsem usilovala o podporu sounáležitosti ve skupině a jejich vztahu k enviromentálnímu prostředí.

2.3.3 Shrnutí

V předchozí kapitole jsem objasnila, že humanisticky orientovanou arteterapii lze do vzdělávacího procesu integrovat prostřednictvím artefiletického přístupu. V této kapitole jsem se zabývala tím, zda lze tuto integraci uplatnit přímo v systému předškolního vzdělávání.

Na základě vzájemného porovnání společného pole působení arteterapie a artefiletiky spolu s požadavky RVP PV – konkrétně vzdělávacím obsahem a očekávanými výstupy formulovaných v podobě klíčových kompetencí, lze usuzovat, že tato **integrace je v souladu s kurikulárním dokumentem RVP PV a pozitivně přispívá k naplňování jeho vzdělávacích cílů.**

Ve výzkumné části poté v rámci příprav pedagogického projektu dokládám, které klíčové kompetence jsou rozvíjeny v jednotlivých činnostech založených na integraci humanisticky orientované arteterapie skrze artefiletický přístup (Příloha I.I.).

2.4 Hlavní principy RVP PV

V následující kapitole uvádím stěžejní principy RVP PV, ze kterých má vycházet veškerá výchovně vzdělávací činnost v předškolních zařízeních (RVP PV 2004, s.7 – 8.; Kořátková 2008, s.129 – 130).

To znamená, že dané principy musí dodržovat i ty činnosti, v nichž bude do mateřské školy integrována arteterapie skrze artefiletický přístup. Popisují zde proto, jak tyto principy naplňuje jednak samotný přístup a také já ve své výzkumné práci.

Princip 1. - respektovat individuálně různé potřeby a možnosti jednotlivých dětí, na základě toho jim poskytnout kvalitní rozvoj a vzdělávání

Jak jsem již uvedla v předchozí kapitole, humanisticky orientovaná arteterapie i artefiletika považují osobní jedinečnost jako hlavní zdroj poznání a proto respektují potřeby a možnosti jedince, které z ní pramení, a tím usilují o stejný princip jako RVP PV.

Abych dodržela tento princip i v mém výzkumném projektu, použila jsem několik metod výzkumné práce, zejména formy pozorování a dotazníků. Na jejich základě sem mohla vytvořit cíleně zaměřený projekt, který vychází z individuálních potřeb skupiny i jednotlivců a ověřuje vliv arteterapie a artefiletiky na jejich rozvoj (kap. 3.3).

Princip 2. - přijmout vývojová specifika dětí předškolního věku, tzn. přizpůsobovat nabídku činností vzhledem k fyziologickým, kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám dětí této věkové skupiny

Znalost vývojových specifík předškolních dětí je důležitou podmínkou pro integraci arteterapie skrze artefiletický přístup do předškolního vzdělávání. Na základě tohoto principu totiž vyvstává otázka, zda samotná vývojová specifika dětí v předškolním věku umožňují aplikaci metod a forem arteterapeutického a artefiletického přístupu. Vzniká zde tedy další možná limitace pro integraci arteterapie do praxe mateřské školy, kterou se zabývám v následující kapitole.

Princip 3. - uplatňovat odpovídající metody a formy práce vedoucí k rozvoji schopností, dovedností a vědomostí, tedy základů klíčových kompetencí (vhodné jsou metody prožitkového, kooperativního učení hrou a činnostmi dětí, které jsou založeny na přímých zážitcích dítěte)

U tohoto principu si pokládám otázku, jakým způsobem sestavit výzkumný projekt a jeho jednotlivé činnosti, aby splňoval požadavky vyplývající z užití arteterapeutických a artefiletických prostředků a bylo tak možné sledovat jejich působení na rozvoj dítěte s ohledem na RVP PV (kap. 3.4).

2.5 Vývojová specifika dětí předškolního věku

Jsou děti předškolního věku schopné vzhledem k přirozeným vývojovým dispozicím účastnit se činností založených na integraci humanistické arteterapie skrze artefiletický přístup? V následující kapitole proto uvádím vývojová specifika dle Šulové (2010) ve vztahu k arteterapeutice (Slavík, Slavíková, Hazuková, 2000).

2.5.1 Jazykové a řečové schopnosti

V předškolním věku mají děti již výrazně rozvinuté řečové dovednosti oproti mladším dětem ve věku 3.-4. let. Převládá u nich **komunikativní složka**, kdy řeč používají jako dorozumívací prostředek. Zlepšují se jejich vyjadřovací schopnosti, zvětšuje se jejich rozsah i složitost vět, včetně slovní zásoby. Zároveň se zkvalitňuje i **složka kognitivní**, neboť s rozvojem řeči si děti osvojují nové poznatky a zkušenosti. Další rozvinutou složkou řeči je **složka expresivní**, díky níž jsou děti schopné vyjadřovat své pocity, prožitky a potřeby. Rozvíjí se u nich i **regulační funkce**, kdy pomocí řeči dokáží korigovat své chování a výrazněji používají tzv. vnitřní řeč.

Z výše uvedeného lze vidět, že děti v předškolním věku jsou již schopny vyjadřovat své pocity, myšlenky a názory, což je stavebním kamenem reflektivního dialogu, v němž dochází k rozšiřování nových poznatků a zkušeností prostřednictvím primárně verbální komunikace.

2.5.2 Kognitivní schopnosti

Rozvoj řeči úzce souvisí s rozvojem myšlení. Mezi třetím a šestým rokem se uzavírá fáze symbolického, předpojmového myšlení, kdy je dítě schopno oddálené nápodoby, fiktivní hry, užívání řeči a kresebných symbolických projevů. V předškolním období (4-7 let) se plně rozvíjí **názorné intuitivní myšlení**, které vede od individuálních zkušeností k jejich zobecňování a uvažování v celostních pojmech. (Šulová 2010, s.68). Jejich myšlení i paměť jsou vázané na činnost a aktivitu, proto lépe chápou, vybavují si a pamatují si vztahy mezi různými ději, pokud je přímo vidí, či se jich mohou zúčastnit. Jedná se o **smyslově názornou paměť**, kdy vybavování z ní je převážně bezděčné. Zrakové představy se tak uvolňují pozvolna v situačních a zážitkových souvislostech.

Rozšiřuje se i **schopnost fantazie a představivosti**. Její rozvoj úzce souvisí s používáním pojmů a symbolů, které již není závislé bezprostředně na vnějších podnětech a vede tak k utváření vnitřního světa na základě imaginace. Díky bohaté představivosti si děti přizpůsobují např. těžko uchopitelnou realitu.

Na základě těchto poznatků vyplývá, že děti v předškolním věku jsou schopny principu symboliky a imaginace v expresivní činnosti. Zároveň přímé zážitky a zkušenosti z výrazové hry podporují jejich vybavování a uvědomování si širších souvislostí, na základě čehož si mohou osvojovat nové poznatky v reflektivním dialogu. Schopnost uvažování v celostních pojmech je důležitým předpokladem pro vytváření společného významu (konceptu) při porovnávání svých osobitých zkušeností (prekonceptů).

2.5.3 Motivačně volní vlastnosti

Děti předškolního věku se projevují přirozenou **touhou být aktivní**. Tu dávají najevo buď to verbálně neustálým přísunem otázek a volného vyprávění, či motoricky stálou touhou po pohybu. Jejich potřeba být aktivní se realizuje v herní činnosti, rozvíjí jejich myšlení a zisk informací o sobě samém. Manipulací s předměty a rozmanitými pomůckami dochází u dětí k zpřesňování jemné motoriky a rozvoji koordinace pohybů ruky a oka. **S rozvojem jemné motoriky tak souvisí i rozvoj kresby**, kdy se dítě posouvá od spontánního

čárání až ke schopnosti napodobit základní tvary a spontánně namalovat lidskou postavu, prvotně tzv. hlavonožce.

Přirozená potřeba pohybu předškolních dětí je vhodným předpokladem pro expresivní tvorbu, v níž děti mohou tuto touhu cíleně využít. Zároveň umožňuje naplnit cíl sebepoznání prostřednictvím zkoumání vlastních pohybových projevů a možností. Rozvoj jemné motoriky a kresebných dovedností rozšiřuje výběr výtvarných technik pro expresivní tvorbu a možnosti přesnějšího ztvárnění vlastní představy dítěte.

2.5.4 Emocionální vývoj

V předškolním věku si děti formují své **základní citové projevy**. **Citové prožívání** je velmi intenzivní a v raném dětství se projevuje často afektivními reakcemi, kdy je dítě impulzivní a citově labilní. Důležité je rozvíjet **ovládání citových projevů**, což souvisí i s **posilováním vůle**, kdy se předškolní dítě učí odložit okamžitou slast ve prospěch vzdáleného cíle. Důležitými se stávají city sociální (sympatie, antipatie). Děti ve věku 5 – 6 let jsou již citově vyrovnanější a projevují schopnost sebeovládání projevů emocí.

Pro užití arteterapie skrze artefietický přístup je zde významný předpoklad, že děti jsou schopné uvědomovat si své pocity, dokáží je vyjádřit, interpretovat a dávat do souvislostí. Na základě toho lze jejich emoční prožívání zpracovávat a tím působit preventivně v oblasti duševního zdraví. Zároveň je zde prostor pro uplatnění obsahu humanistické arteterapie k rozvoji svého sebeovládání.

2.5.5 Sociální interakce a morálně etický vývoj

V procesu socializace si děti v předškolním věku vytváří vztahy na různých úrovních, roste tím **význam skupiny vrstevníků**. U dětí převládají spíše kooperativní hry, kdy se učí mezi sebou navzájem komunikovat.

„Naučí – li se dítě v tomto věku adekvátně komunikovat ve skupině, je to pro něj mnohem výhodnější, než ve školních letech, kdy jsou děti vůči sobě kritičtější a jsou vázány na výkon.“ (Šulová, 2010, str. 74) .

Mezi vrstevníky se rozvíjí **schopnost spolupráce** a pochopení pro druhého, ale i soupeření. *„Dítě je již schopné pomáhat slabším, vést druhé, podřídít*

se zájmu ostatních a řešit konflikt kompromisem.“ (Šulová 2010, s.72)

U dětí předškolního věku dochází k **přijetí sociálních norem a jejich kontrol**. Dokáží tak rozeznat, „co se ne/smí“, „co se ne/sluší“, a které chování je „ne/žádané“. Zároveň si osvojují **sociální role**, kdy přebírají s nimi spojené projevy chování od dospělých, zejména pak v rodině. Toto chování poté uplatňují, trénují a modifikují většinou ve skupině vrstevníků v mateřské škole.

Přirozená potřeba porovnávání se se svými vrstevníky umožňuje vést děti k odhalování a k respektování jedinečnosti a rozdílnosti mezi lidmi, což je jedním z principů humanistické arteterapie i artefiletiky, a rovněž k jejich vzájemnému rozšiřování poznání v reflektivním dialogu. Zároveň oba přístupy prostřednictvím cíleně zaměřené expresivní činnosti a reflexe umožňují efektivní rozvoj sociálních a komunikačních dovedností. Eticky morální úroveň dětí v tomto věku umožňuje pracovat na jejich cestě k autonomii a zodpovědnosti za vlastní činy (kap. 2.2.1)

2.5.6 Projekt – vhodný tvar

Na základě třetího principu RVP PV¹⁰ hledám vhodnou podobu výzkumného projektu pro uplatnění odpovídajících metod a forem práce, které vedou k rozvoji klíčových kompetencí skrze integraci humanisticky orientované arteterapie prostřednictvím artefiletiky. Rozhodla jsem se zvolit podobu pedagogického projektu, přičemž v této kapitole uvádím důvody mé volby.

Dle Tomkové, Kašové, Dvořákové (2009) lze projekt chápat více způsoby: metoda vyučování, organizační forma, či specifický způsob zpracování obsahu vyučování. V mé práci pojednávám **projekt jako organizační formu**¹¹ řízené činnosti v MŠ, přičemž vycházím z hlavního přínosu této formy a to **komplexního působení** na učební činnost žáka a jeho rozvoj, které je cílem předškolního vzdělávání i humanisticky zaměřené arteterapie (kap.2.1.2).

„Výukový projekt je účelně organizovaný souhrn myšlenek seskupených kolem důležitého střediska praktického vědění, směřující k určitému cíli.“ (Valenta 1993, s.4-5).

¹⁰ Viz. kap. 2.2.3

¹¹ Nebo-li celkové uspořádání vyučovacího procesu, tzn. jeho složek (učitel, žák, vzdělávací obsah) strukturovaných v určitém prostoru a čase

Obvykle se realizuje v delším časovém horizontu, zejména z důvodu vytvoření vhodného učebního prostředí pro hlubší seznámení žáků se vzdělávacím obsahem.

Projekt jsem záměrně založila i **na principech tématické výuky**, v níž se cíleně rozpracovává do šíře hlavní téma v podobě jednotlivých podtémat.

„Učení v tématech umožňuje žákům řešit otázky z více stran, propojovat své jednotlivé a každodenní zkušenosti a nové informace, hledat a uvědomovat si souvislosti.“ (Tomková, Kašová, Dvořáková 2009, s. 21)

Tématická výuka slouží jako vhodný integrovaný přístup ke školnímu kurikulu, v mém případě RVP-PV, kdy dochází k propojování vzdělávacího obsahu na úrovni témat, či tématických okruhů, a k volbě takových postupů a strategií, které tuto integraci obsahu budou podporovat (Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009). Zároveň propojenost jednotlivých témat, na základě nichž si děti uvědomují hlubší souvislosti a směřují ke komplexnějšímu poznání, je jedním z principů artefietického přístupu.

Aby bylo dosaženo komplexnosti projektu, využívá se v projektové výuce **řady rozmanitých dílčích metod a různých forem práce** (Kratochvílová, 2006). Na základě tohoto principu lze v hodinách zařadit v poměrném zastoupení **individuální** či **skupinovou práci**. Různorodost organizačních forem umožňuje dosahovat rozmanitých cílů projektu.

Individuální práci jsem proto volila především v činnostech, které se týkaly projevení vlastních zkušeností dítěte (prekonceptů¹²), či jejich projekce do tvorby. Skupinovou práci, kdy děti tvoří ve dvojicích, nebo v menší skupině, jsem zařazovala za účelem rozvoje jejich interakce, spolupráce a komunikace při řešení náročnějšího úkolu či problému.

¹² Viz. kap. 2.2.2

2.5.7 Shrnutí

Integraci humanistické arteterapie do předškolního vzdělávání skrze artefiletický přístup lze považovat za legitimní i z hlediska respektování hlavních principů RVP PV:

- (1) Na základě získaných teoretických poznatků lze tvrdit, že humanistická arteterapie vychází z individuálních potřeb jedince a zaměřuje se na jeho rozvoj.
- (2) Ohled na vývojová specifika předškolních dětí není zábranou k užití arteterapeutických a artefiletických principů. Nehrozí tedy, že za účelem integrace dojde k jejich přehlížení a nerespektování.
- (3) Pedagogický projekt splňuje podmínky pro komplexní rozvoj a učení dětí prostřednictvím rozmanitých forem a metod práce, které vedou k rozvoji jejich klíčových kompetencí.

2.6 Závěrem

V první části své diplomové práce jsme hledala teoretická východiska, která poskytují odpovědi na otázky:

- ***Lze arteterapii integrovat do předškolního vzdělávání?***
- ***Jaké podmínky musí tato integrace splňovat?***

Na základě prozkoumání teoretických poznatků jsem postupně docházela k následujícím závěrům:

(1) Humanisticky orientovaná arteterapie je v úzkém vztahu k předškolnímu vzdělávání vzhledem k vzájemné snaze o pozitivní rozvoj jedince (sebeaktualizaci). Tyto dvě oblasti se setkávají v oblasti cílů, avšak rozcházejí se svým zaměřením: arteterapie - léčebné, předškolní vzdělávání – edukační.

(2) Do výchovně vzdělávacího procesu lze humanisticky orientovanou arteterapii integrovat na základě artefiletiky. Tento způsob integrace opravňuje společné pole obou směrů v oblasti obsahu (sebepoznání v intra- , interpersonální a individo – sociální oblasti), prostředků (exprese, komunikace, fikce, imaginace, symbolizace, reflexe) a principů (osobní zkušenost, potenciál jedince a vstřícné prostředí podporující jeho růst).

(3) Do systému předškolního vzdělávání lze humanisticky orientovanou arteterapii skrze artefiletický přístup integrovat na základě splnění požadavků RVP PV v oblasti (a) naplňování vzdělávacího obsahu a cílů, (b) dodržení hlavních principů.

(4) Integrace humanisticky orientované arteterapie do předškolního vzdělávání není limitována vývojovými specifiky této věkové skupiny a skrze pedagogický projekt je možná její efektivní aplikace v mateřské škole.

3 Výzkumná část

Vzhledem k objasnění teoretických východisek v první části mé práce, z nichž vyplývá, že humanisticky orientovanou arteterapii lze do praxe MŠ integrovat skrze artefiletický přístup, zaměřuji se ve výzkumné části právě na využití tohoto přístupu v praxi. Sestavením výzkumného projektu se snažím ověřit, (1) **jaký přínos má užití artefiletického přístupu pro děti předškolního věku**, (2) **jaké podmínky ovlivňují jeho realizaci v praxi MŠ**.

3.1 Postup a metody výzkumné práce

V této kapitole uvádím, jaký typ výzkumné práce jsem si zvolila pro zjištění odpovědí na výzkumné otázky a jakými badatelskými postupy se v mém projektu řídím. Zároveň popisuji, ve kterých bodech diplomové práce lze použitý výzkumný přístup ověřit.

3.1.1 Forma výzkumu a její kritéria

Ve své diplomové práci hledám odpověď na výzkumné otázky (1) *„Jakým způsobem lze integrovat arteterapii do vzdělávání dětí předškolního věku?“*. (2) *Jaký přínos z této integrace vyplývá?* V praxi to znamená sběr velkého množství informací výzkumnými metodami, převážně však pozorováním, jejichž analýza nelze provést kvantitativně a výsledky nelze vyjádřit čísly. Výzkumné otázky vedou k vytvoření a ověření nových hypotéz, a proto jsem zvolila formu kvalitativního výzkumu.

„Podstatou kvalitativního výzkumu je do široka rozprostřený sběr dat bez toho, že by na začátku byly stanoveny základní proměnné. Jde o to do hloubky a kontextuálně zakotveně prozkoumat určitý široce definovaný jev a přinést o něm maximální počet informací. (Švaříček, Šedová, kol. 2007, s.24)

Pro zajištění kvality výzkumu je dle autorů nutné dodržovat dvě kritéria:

- (1) **validita** - nebo – li pravdivost a platnost, která je splněna, pokud závěry zkoumání jsou podloženy důkazy, tzn. jsou ověřitelné na datech, ze kterých byly odvozeny.

(2) **reliabilita** - nebo - li spolehlivost se vyznačuje určitou správností a pečlivostí. Badatel by neměl dle autorů nikdy používat strategii „domýšlení si“ a „doplňování dat“.

K naplnění těchto dvou kritérií používám rozmanité metody, jimiž dosahuji přesného zachování dat a jejich ověření. Blíže je popisuji (kap. 3.3).

3.1.2 Design výzkumu

Pro výzkumnou práci je zároveň důležité zvolit si na základě výzkumné otázky určitý plán či rámcové uspořádání, ve kterém autor přemýšlí o podmínkách realizace projektu. Švaříček, Šedová a kol. (2007) tento postup nazývají jako **design výzkumu**. Zároveň rozlišují několik základních designů a popisují jejich specifika vzhledem ke kvalitativnímu výzkumu. Jelikož mou badatelskou práci nelze striktně vymezit dle jednoho designu výzkumu, zvolila jsem kombinaci dvou z nich a sice **případovou studii a akční výzkum**.

Případová studie

Forma případové studie odpovídá mému výzkumu svým **zaměřením na konkrétní případ**. V mém projektu se jedná konkrétně o určitý jev a to o **přínos artefietického přístupu¹³ pro děti předškolního věku**. Jako badatel hledám známky dopadu tohoto jevu u 1 či více dětí ve skupině. Tento typ designu mi vyhovuje i tím, že usiluje o **integrovaný systém výzkumu**, tzn. (1) probíhá vždy v reálném kontextu, za co možná nejpřirozenějších podmínek, (2) je vymezený hranicemi – časově i prostorově, (3) opírá se o velké množství dat, které získává všemi dostupnými metodami (pozorování, dotazníky, rozhovor...). O to samé usiluji i v mém projektu, kdy za účelem sběru plnohodnotných dat cílová skupina pracuje vždy v běžných a jasně stanovených podmínkách mateřské školy (tzn. doba a místo konání projektu).

¹³ V rámci integrace arteterapie do artefietického přístupu se jedná o zkoumání i jejího přínosu, na základě teoretického vymezení problému však došlo k upřesnění předmětu výzkumu

Dalším prvkem, podle kterého řadím svůj výzkum k designu případové studie, je samotný výběr podmínek pro výzkum daného případu. Zde je velice důležité vhodně zvolit objekt (v mém případě zařízení MŠ a cílovou skupinu) tak, aby měl vlastnosti, které chci jako badatel sledovat, a zároveň aby byl ochotný tento výzkum podstoupit. Výběr zařízení a cílové skupiny podrobně zdůvodňuji v samostatné kapitole (3.2).

Akční výzkum

Druhým designem výzkumu, ke kterému řadím svou badatelskou práci, je akční výzkum. Tato forma je odpovídající především vzhledem k mé účasti ve výzkumném projektu. Čábalová (2011) uvádí, že realizátor akčního výzkumu je zároveň aktivním výzkumníkem, učitelem a také reflektujícím praktikem. Jak blíže rozvádím v kapitole (3.2.1), zastávám ve výzkumné práci všechny tyto role.

„Cílem akčního výzkumu je, aby učitel:

- ✦ v praxi reflektoval svou práci,*
- ✦ vyhledával problémové situace a momenty vhodné k inovaci*
- ✦ na základě sběru dat navrhoval postupy vedoucí ke zlepšení vlastní pedagogické praxe*
- ✦ o své zkušenosti, poznatky a výsledky z akčního výzkumu se podílel s ostatními učiteli.“ (Nezvalová, 2002)¹⁴*

Jedná se tedy o vlastní sebereflexi pedagogické práce a kladení otázek, jak ji lze zlepšovat. Na základě toho provádím **reaktivní akční výzkum**, kdy nejprve sbírám potřebná data k diagnóze současné situace a poté se snažím realizovat nové přístupy. Celou akci důkladně reflektuji a pokládám si otázky, co udělat příště jinak a co se naopak osvědčilo (Příloha II.II.)

¹⁴ Zdroj: NEZVALOVÁ, D. Akčním výzkumem k zlepšení kvality školy. *e-Pedagogium* [on-line], 2002, roč. 2, č.4. [cit. 2013 – 5 – 12].

Dostupné na [www.<http://epedagog.upol.cz/eped4.2002/clanek02.htm>](http://epedagog.upol.cz/eped4.2002/clanek02.htm). ISSN 1213-7499.

3.1.3 Shrnutí

Pro výzkumnou práci jsem si zvolila **kvalitativní formu výzkumu**. Především z důvodu, že užívám principy vytváření a ověřování hypotéz, na základě nichž vyvozují nové závěry. Opírám se přitom o teoretické předpoklady, které popisují v první části diplomové práce. Při výzkumné činnosti dbám na **dodržování kritérií pro kvalitu kvalitativního výzkumu**, které lze ověřit ve výše uvedených bodech. Ve výzkumném projektu vycházím ze dvou designů výzkumu. První z nich je **případová studie**, jež naplňuji především způsobem sběru dat a zaměřením se na určitý jev a jeho projevy ve skupině. Druhým designem je **akční výzkum**, kdy zaujímám **pozici reflektivního praktika**, čímž mi výzkum slouží i ke zlepšování vlastní pedagogické praxe.

3.2 Podmínky výzkumu

V této kapitole blíže popisuji, jakou roli jsem zaujímala při sestavování a realizaci projektu. Zároveň zde zdůvodňuji mou volbu prostředí a cílové skupiny. Aby si čtenář mohl udělat lepší představu o celkových podmínkách, v nichž jsem projekt realizovala, uvádím zde konkrétní popis chodu zařízení a charakteristiku cílové skupiny.

3.2.1 Moje role ve výzkumu

Celý projekt jsem se rozhodla zhotovit a vést od začátku až do konce sama. Jako učitelka v MŠ jsem si chtěla prověřit jednak mé schopnosti realizovat pedagogický projekt¹⁵ a také zhodnotit možnosti integrace arteterapie skrze artefietický přístup. Zastávala jsem proto ve výzkumu několik důležitých rolí najednou. Celý projekt jsem nejprve pečlivě sestavovala, byla jsem tedy jeho **autorkou**. Jelikož se jednalo o můj první počín, vše jsem pečlivě konzultovala s vedoucí diplomové práce, která mi poskytla reálný pohled na připravený scénář projektu. Všechny přípravy jsem poté v hodinách vedla samostatně. Stala jsem se tak **realizátorkou projektu**. Zároveň jsem kontrolovala průběh činností a všímala jsem si významných momentů, které jsem následně zaznamenávala v podobě fotodokumentace, audionahrávek a reflektivních bilancí (Příloha II.1). Zastávala jsem tak další důležitou **roli pozorovatelky a hodnotitelky** projektu. Má pozice byla proto velmi náročná. Vyžadovala notnou dávku pozornosti a soustředěnosti z mé strany, abych všechny role naplňovala plnohodnotně a dle aktuálních potřeb konkrétní situace.

3.2.2 Výběr prostředí

Náročnost plynoucí z mé pozice jsem se snažila zmírnit tím, že jsem hledala vhodné pracoviště, kde bych mohla projekt realizovat bez zbytečných nežádoucích komplikací. Vzhledem k věkové kategorii skupiny uvedené v tématu diplomové práce bylo jasně dané, že hledám zařízení pro předškolní

¹⁵ Vzhledem k mé souběžné roli výzkumníka i pedagoga, používám nadále pojem pedagogický projekt, v němž ale realizuji podmínky pro hledání odpovědí na výzkumné otázky

vzdělávání. Rozhodla jsem proto využít prostředí mateřské školy, ve které jsem zaměstnaná. Zařízení pro mě bylo známé, což přinášelo řadu výhod. Věděla jsem, jaké pracovní podmínky budu mít k dispozici, jak funguje jeho organizace a chod, jaké principy výchovy a vzdělávání daná MŠ používá. Zároveň jsem se znala s učitelským sborem, kdy mi kolegyně byly nápomocné při sbírání podkladů pro výzkum a přizpůsobovaly svůj učební plán aktuálním potřebám realizaci projektu.

3.2.3 Popis zařízení

Projekt jsem se rozhodla realizovat v Mateřské škole Drobeček přidružené k Základní škole Easy Start v Plzni. Jedná se o soukromé zařízení skýtající v dnešní době pět oddělení. První dvě jsou zaměřeny na výchovu a vzdělávání dětí ve věku 2 – 3 roky, třetí se věnuje věkové skupině 3 – 4 let, čtvrté oddělení je zaměřené na předškolní děti ve věku 5 - 7 let a poslední oddělení je prvním stupněm základní školy.

3.2.4 Výběr skupiny

Pro realizaci projektu byla důležitá i vhodná volba cílové skupiny. Z možných věkových kategorií, které uvádím v popisu zařízení, jsem se rozhodla pro skupinu „předškoláků“, tedy nejstarších dětí ve věku 5 – 7 let. Vzhledem k artefietickému zaměření projektu jsem potřebovala pracovat se skupinou, která je již schopna reflektovat prožitou činnost.

Během předškolního období dochází ke značnému posunu ve vývoji a s rostoucím věkem dítěte se značně rozvíjí jeho úroveň hned v několika oblastech (kap.2.5). U mladších dětí ve věku 2-4 let jsou tyto schopnosti a dovednosti teprve na začátku vývoje, což by mohlo vést k omezení určitých činností, přehodnocení záměru celého projektu a ke stíženému hledání odpovědí na výzkumné otázky. Rozhodla jsem se proto realizovat projekt s co možná nejstaršími dětmi v MŠ, u nichž se předpokládá vyšší stupeň vývoje.

3.2.5 Popis skupiny

Ve třídě předškoláků je zapsáno celkem 12 dětí. Daný počet v jednotlivých dnech je však variabilní vzhledem k docházce dětí. Z gendrového hlediska převládají ve skupině dívky, kterých je 9, chlapci jsou zde 3.

S danou třídou se setkávám nárazově při různých akcích pořádaných MŠ. Některé děti jsem zároveň učila v loňském roce. Celou skupinu jsem osobně zatím nevedla. Třída se však od začátku roku dost proměnila. Ve školce do té doby byly děti vyučovány ve věkově heterogenní skupině, kde mezi dětmi byly i velké věkové rozestupy. Od září tohoto roku došlo nově k rozdělení dosavadní třídy na skupinu batolat a předškoláků. Poprvé tak vznikla skupina skládající se převážně z vrstevníků, čímž vznikl kolektiv se statutem předškoláků utvářející si nové sociální vazby, normy a pravidla pro společné soužití.

3.2.6 Shrnutí

Při výzkumu jsem zastávala následující role: **autorka, realizátorka, pozorovatelka a hodnotitelka**. Na základě toho jsem si volila vhodné zařízení a cílovou skupinu pro realizaci projektu. Tento výběr vychází i ze zvoleného designu výzkumu - případové studie, který poukazuje na důležitost kvalitního výběru cílové skupiny a prostředí při hledání odpovědí na výzkumné otázky (kap.3.1.2). Vybrala jsem si proto zázemí mateřské školy v níž dlouhodobě pracuji a na základě teoretických poznatků (kap.3.2.4) i vlastních zkušeností poté cílovou skupinu nejstarších dětí tohoto předškolního zařízení ve věku 5 - 6 let. Při volbě jsem vycházela z požadavků, aby jak mateřská škola, tak daná skupina co nejlépe spolupracovaly během sbírání dat a realizace projektu, a já tak mohla efektivně hledat odpovědi na výzkumné otázky.

3.3 Metody výzkumu a sběr dat

V teoretické části popisují základní principy předškolního vzdělávání Cituji: „*Předškolní vzdělávání má za úkol vytvářet podnětné prostředí k aktivnímu rozvoji a učení dítěte. Má tedy u dítěte formovat dobré předpoklady pro jeho další vzdělávání. K tomu je nutné, aby důsledně vycházelo z individuálně různých potřeb a možností jednotlivých dětí.*“ (kap.2.4)

Kurikulární dokument dále uvádí:

„*Každý pedagog by měl proto sestavovat vzdělávací činnosti na základě pedagogické analýzy, tedy důkladného pozorování potřeb a zájmů dítěte a ze znalosti jeho aktuálního rozvojového stavu i konkrétní životní situace a sociální situace.*“ (RVP PV, 2004, s.8)

V této kapitole proto popisují, jakým způsobem jsem prováděla pedagogickou analýzu pro zjištění individuálních potřeb dětí a následného sestavení vzdělávací činnosti, která umožňuje jejich rozvoj a učení.

Dále zde uvádím metody, kterými jsem zaznamenávala důležitá data pro zpětnou analýzu výzkumného projektu.

3.3.1 Náslech hodiny

Abych se lépe seznámila s dětmi a poznala fungování skupiny během běžného dne ve školce, absolvovala jsem ve třídě náslech řízené činnosti. Celé dopoledne jsem strávila v kolektivu a prováděla **skryté zúčastněné pozorování**¹⁶. Můj první vstup do skupiny byl tedy **z pozice „návštěvníka“**.

Jak uvádí Švaříček, Šedřová a kol.(2007, s. 76-77), badatel je v roli „návštěvníka“ vnímán jako člověk, kterého respondenti znají, potkávají se s ním opakovaně za účelem výzkumu. Snižují se tak rizika ohrožení otevřenosti a bezprostřednosti respondentů a jejich snahy po pozitivní sebe prezentaci či záměrném vyhnutí se výzkumníkovi. Dle autorů se jedná o vhodnou roli, jak vstoupit do výzkumného terénu.

Jelikož jsem si byla vědoma faktu, že jeden náslech dopolední činnosti nestačí k vytvoření si komplexní představy o potřebách kolektivu, zvolila jsem další metodu pro sběr potřebných informací a to **dotazníky** pro paní učitelky.

¹⁶ Skryté zúčastněné pozorování - umožňuje záznam poznatků, aniž by o tom studované subjekty věděly

O jejich vyplnění jsem požádala kolegyně, které cílovou skupinu vedou v přímé pracovní i výchovné činnosti. Celkové znění otázek a odpovědí v dotazníků uvádím v Příloze II.I.

3.3.2 V průběhu realizace

Během realizace projektu jsem používala metodu již **přímého zúčastněného pozorování**¹⁷, neboť jsem se stala součástí skupiny a situací, které se v ní odehrávaly. Má role se proměnila z „návštěvníka“ na „**zasvěceného**“. Švaříček, Šedová a kol. (2007) charakterizují výzkumníka v této roli jako člověka, který se stýká se svými respondenty i mimo rámec výzkumu, není však sám stálým členem této skupiny. To odpovídalo i mému vztahu se skupinou, neboť se s dětmi vídám nárazově při školních akcích, avšak nejsem jejich přímou učitelkou (kap.3.2.4).

Ze všech činností jsem pořizovala **fotodokumentaci** a celý průběh hodiny jsem nahrávala na diktafon. **Audio nahrávky** mi poté dobře sloužily k přesnému zaznamenání a hodnocení získaných informací. Tento výběr se ukázal jako vhodná volba doplnění k fotodokumentaci, přičemž děti nebyly rušeny jakoukoli manipulací s technikou, ani přítomností další osoby.

Po každé realizované hodině jsem si pečlivě zapsala důležité okamžiky a průběh dění ve skupině. Tyto klíčové momenty označuji jako **reflektivní bilance** a slouží jako podrobný deník, v němž lze dohledat popis situace z mého pohledu jako realizátorky projektu. Zápisy v reflektivní bilanci tak vedle objektivního popisu obsahují i mé subjektivní postoje k vysvětlení některých momentů. Na základě toho si mohu zpětně uvědomovat děj během jednotlivých činností a hodnotit jejich průběh včetně mého řešení situace. Vedením reflektivních bilancí tak naplňuji přístup reflektivního praktika (kap.3.1.2).

Při užívání výše zmíněných metod výzkumu jsem měla samozřejmě na paměti **etickou stránku** celé mé práce. Data jsem získávala s poučeným souhlasem všech zúčastněných vyučujících. Díky tomu, že mateřská škola požaduje při nástupu dítěte vyplnění dotazníku, kde mimo jiné rodiče vyjadřují

¹⁷ Přímé zúčastněné pozorování - výzkumník se pohybuje v prostoru, kde se vyskytují zkoumané fenomény, sám je součástí tohoto prostředí, splývá s ním a stává se jedním z aktérů, čímž dochází k interakci mezi pozorovaným a pozorovatelem

svůj souhlas s pořizováním a zveřejňováním záznamů jejich dítěte, nepotřebovala jsem již od nich získat další poučený souhlas. Shodli jsme se však s vedením zařízení, že rodiče budu o chystaném projektu informovat. Základní údaje o účelu a podobě artefietického projektu jsem s časovým předstihem umístila na nástěnku pro rodiče.

3.3.3 Shrnutí

Pro realizaci kvalitního projektu bylo potřeba, abych provedla pečlivou **pedagogickou analýzu, tedy sběr důležitých dat ohledně cílové skupiny,**

(a) **před sestavením a zahájením samotného projektu,** na jejímž základě jsem zjišťovala individuální potřeby a možnosti jednotlivých dětí i celé skupiny, které sloužily jako východiska pro sestavení cílů pedagogického projektu

(b) **v průběhu realizace projektu,** díky níž jsem sledovala a hodnotila dosažení cílů pedagogického projektu a nalezení odpovědí na výzkumné otázky

Pro efektivní sběr dat jsem proto použila řadu rozmanitých metod:

V prvním případě (a) se jednalo o nepřímé zúčastněné pozorování a dotazníky pro vyučující mé cílové skupiny, v druhém případě (b) jsem použila přímé zúčastněné pozorování, audionahrávky, fotodokumentaci a reflektivní bilance. Všechny záznamy získaných dat jsou uvedeny v příloze diplomové práce, přičemž jejich výňatky jsou použity k doložení některých tvrzení přímo v textu. Slouží tak jako podklady k ověření důvěryhodnosti kvalitativního výzkumu (kap.3.1.1).

3.4 Sestavení projektu

3.4.1 Principy práce s projektem

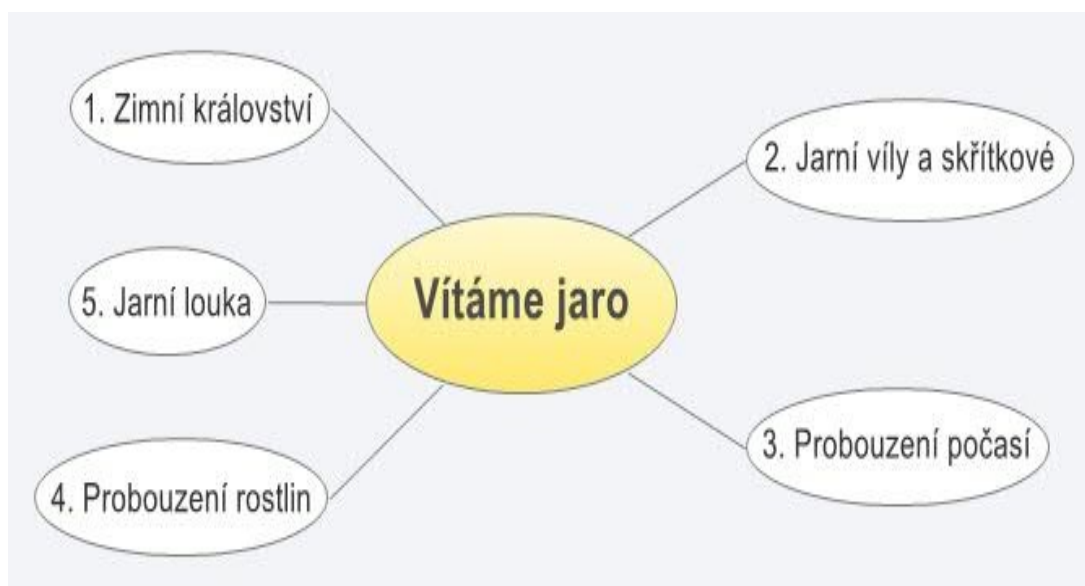
Při sestavování a realizaci projektu jsem dodržovala následující kroky, jak je uvádí Zormanová (2012, s. 97):

1. *Stanovení záměru projektu, který je představován formulací cíle, stanovení výsledků činností.*
2. *Plánování, tj. vytyčení základních otázek, tématu, typu činností.*
3. *Zhodnocení práce na projektu ve vztahu učitel – žáci a mezi žáky navzájem.*

(1) První krok popisuji v následující kapitole (kap.3.4.2), kde přesněji uvádím východiska vedoucí ke stanovení obecných cílů projektu i jednotlivých hodin.

(2) Plánování témat a typu aktivit jsem prováděla na základě pedagogických zásad (kap.3.4.3), které mi pomohly efektivně volit vhodné metody a formy práce umožňující (a) uplatnění principů humanisticky orientované arteterapie skrze artefietický přístup, (b) dosažení stanovených cílů. Jak uvádím v teoretické části, projekt jsem založila na principu tématické výuky. Jako celoprojektové téma jsem si zvolila námět „Vítáme jaro“, které rozpracovávám v jednotlivých hodinách (obr. 1). Toto téma časově spadalo do doby realizace projektu, tj. začátek března, a zároveň odpovídalo probíhajícímu tématu v MŠ dle ŠVP.

(3) Při sestavování projektu jsem kladla větší důraz na průběžné hodnocení činností během jednotlivých hodin, kdy se děti vyjadřovaly ke konkrétním situacím v řízené reflexi. Ustoupila jsem tak od rozsáhlého závěrečného hodnocení projektu ve skupině, neboť jsem předpokládala, že to bude pro děti náročné vzhledem k časovému rozestupu a širokému obsahu jednotlivých hodin. S dětmi jsme proto provedli jen stručné shrnutí a zhodnocení výsledků společné práce. Podrobné závěrečné hodnocení jsem však provedla sama z pozice autorky a realizátorky projektu. Uvádím ho v kapitole 3.6.



Obr. 1 – Schema členění námětu projektu do jednotlivých podtémat

3.4.2 Východiska pro stanovení cílů projektu

Východiskem pro stanovení cílů jsou informace, které jsem získala sběrem dat ještě před sestavením projektu. Jedná se o záznamy z pozorování dětí při náslechu hodiny a poté vyplněné dotazníky od vyučujících.

Otázky v dotazníku cíleně zahrnují tři rozsáhlejší oblasti:

- ✦ skupina a její členové– dynamika skupiny, sociální a pracovní klima, individuální zvláštnosti dětí (otázka č.1)
- ✦ rizikové jevy ve skupině, aktuální potřeby žáků / kolektivu (otázky č.2 - 5)
- ✦ zkušenost s metodami a technikami artefiletiky (otázky č. 6 – 9)¹⁸

Dotazníky jsem usilovala o získání dat, které by vypovídaly o individuálních potřebách jedinců i kolektivu, abych mohla v rámci projektu dodržet princip respektování individuality dle RVP PV (kap.2.4).

Jelikož celý projekt zaměřuji na výzkum možností integrace humanisticky orientované arteterapie skrze artefiletický přístup, směřovala jsem otázky i na dosavadní zkušenosti dětí s artefiletikou.

¹⁸ Plné znění otázek i odpovědí od vyučujících uvádím v Příloze II.I.

Na základě získaných dat jsem stanovila specifické cíle projektu,

- posílení pozitivních vztahů ve skupině
- rozvoj spolupráce
- zmírnění projevů dominantních dětí ve skupině
- podpoření sebedůvěry a komunikace submisivních¹⁹ dětí ve skupině
- posílení odhodlanosti a vytrvalosti zkoušet a zažívat nové situace
- osvojit si nové vědomosti, dovednosti a postoje
- rozvoj výtvarného cítění a tvořivosti

Tyto cíle vycházejí nejen z aktuálních potřeb jedinců a dané skupiny, ale i z požadavků RVP PV na rozvoj klíčových kompetencí jedince a poznatků týkajících se jednotlivých vzdělávacích oblastí. Zároveň důvodem, proč hledám možnosti integrace arteterapie do předškolního vzdělávání, je snaha ozvláštnit výtvarné činnosti v MŠ, proto usiluji rovněž o rozvoj vzdělávání jedince v rámci výtvarného oboru.

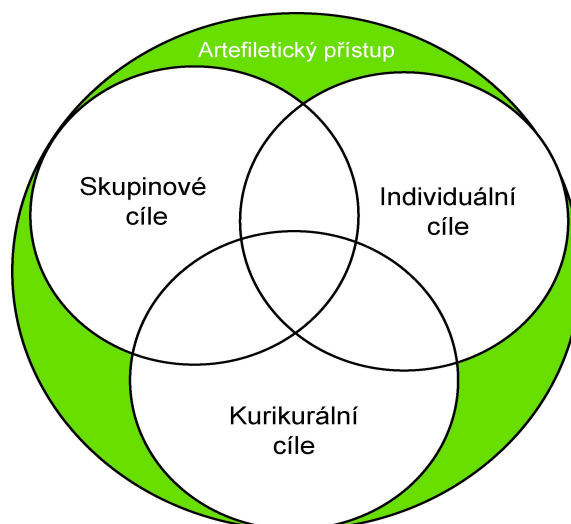
Tato východiska lze dle Činčery (2007) shrnout do tří cílových rovin:

1. **individuální cíle** – zahrnují individuální potřeby a očekávání žáků či realizátora projektu
2. **skupinové cíle** – vyjadřují aktuální potřeby skupiny plynoucí ze vzájemného soužití v kolektivu
3. **kurikulární cíle** - vymezují, jakým způsobem a vzdělávacím obsahem chce realizátor projektu své žáky ovlivnit

„Přestože poměr mezi mírou zastoupení jednotlivých rovin cílů může být různý, dobrý projekt by měl do určité míry pracovat se všemi.“ (Činčera 2007, s.31).

Na obrázku (2) znázorňuji jejich ideální zastoupení, jak ho uvádí Činčera (2007, s. 31) spolu s doplněním o rovinu artefiletického přístupu. Právě artefiletický přístup v mém projektu vymezuje prostředky, kterými dochází k plnění jednotlivých cílů, zastřešuje tak všechny cílové roviny.

¹⁹ Problematiku dominance v dané skupině vnímám na základě získaných informací jako výrazné, hlasité až agresivní projevování určitých jedinců, kteří se prosazují na úkor druhých. Submisivní, neboli poddajní jedinci poté ve skupině nemají šanci se přirozeně prosadit a hrozí riziko úzkosti, či ubližování ze strany dominantních dětí.



Obr. 2 - Zastoupení cílových rovin v projektu

3.4.3 Didaktické zásady

Aby cíle mohly být efektivně naplněny bylo nezbytné zvolit vhodný obsah a uspořádání celého projektu, čili celkovou koncepci projektu. Jednalo se o (1) **obsah činností a prostředky**, tzn. metody a formy, kterými bude realizován, (2) **motivaci**, která skupinu přirozeně a dostatečně přesvědčí k účasti v aktivitě. Při sestavování vhodné podoby projektu a jednotlivých činností jsem se proto řídila didaktickými zásadami.

„Zásada bývá definována jako praxí prověřený obecný požadavek na výchovu, konkrétně na její obsah, cíle, metody a formy. Znalost těchto požadavků a jejich správné používání vede k dosahování dobrých výchovných a vzdělávacích výsledků.“ (Zapletalová, Stodůlková 2011, s.61)

Mezi hlavní **didaktické zásady** autorky řadí: **cílevědomost** k volbě cílů a prostředků činnosti, podněcování **aktivnosti** žáka, **přiměřenost a individuální přístup** vzhledem k vývojovým specifikám, **názornost** vedoucí od smyslového vnímání k obecným poznatkům, **postupnost a soustavnost** v rozvíjení poznatků, **jednotnost** a **důslednost** ve výchovně vzdělávacím působení na dítě, **trvalost, znovupoužitelnost a vědecká správnost** osvojených poznatků, **vyzdvihování kladných rysů charakteru**.

3.4.4 Shrnutí

Abych mohla sledovat vliv arteterapie integrované do vzdělávacích činností v MŠ skrze artefiletický přístup, zvolila jsem si **podobu pedagogického projektu**. Díky jeho komplexnímu uspořádání a působení mohu snáze hodnotit odpovědi na výzkumné otázky, tedy jaký přínos má artefiletický přístup na učení a rozvoj dětí v předškolním věku. Pedagogický projekt zároveň umožňuje díky **užití rozmanitých forem práce a tématického ladění** uplatnění principů artefiletického přístupu, tedy (a) vytvoření prožitku z výrazové hry na různých psychosociálních úrovních, (b) reflektování toho, co bylo zažito, v kontextu společensky kulturního dění, tzn. v kontextu tématického okruhu dle ŠVP.

Stěžejním bodem pro sestavení pedagogického projektu je **stanovení jeho cílů**. Zde vycházím z teoretických poznatků o třech základních rovinách cílů, které doplňuji o rovinu artefiletického přístupu. Ten vytváří podmínky, v nichž dochází k naplňování všech stanovených cílů a právě to, jak efektivně jich je dosahováno, poukazuje na přínos celého artefiletického přístupu a v něm integrované arteterapie²⁰.

²⁰ Zhodnocení tohoto přínosu uvádím v kap.3.6

3.5 Představení projektu

V této kapitole se zabývám **stavbou projektu**, tedy vhodnou dramaturgií konkrétních činností a prostředků k jejich naplňování. Popisuji zde **stěžejní body obsahu jednotlivých hodin**. Zároveň u každé hodiny formuluji **dílčí cíle**, prostřednictvím nichž naplňuji hlavní cíle projektu.

3.5.1 Podoba projektu

Projekt proběhl v časovém rozsahu 5 x 60 min. rozdělených do dvou týdnů. Mezi jednotlivými hodinami byl časový rozestup 1 – 2 dny. Tento interval jsem zvolila záměrně, aby děti nebyly zahlceny proběhnutými činnostmi a měly kapacitu vnímat činnosti nové. Zároveň jsem nevolila delší rozestupy hodin, aby děti na druhou stranu nezapomněly obsah z předchozích činností a zůstaly vtaženy do linie projektu.

V popisu hodin uvádím již finální verzi, kterou jsem realizovala. Tato podoba se samozřejmě vyvíjela a pečlivě jsem ji konzultovala se svou vedoucí práce. Příkladám proto podrobný přehled vývoje projektu (Příloha II.II). Ten mapuje, jak se obsah přípravy utvářel *od prvotní představy*, v tabulce ji nazývám jako **intuitivní ideální představa, k realizaci**, tedy **přizpůsobení aktuálním podmínkám**. Zároveň v tabulce uvádím *postřehy a doporučení* pro další použití projektu z mé pozice reflektivního praktika, což nazývám jako **poučená intuitivní ideální představa**. Na závěr tabulky jsem shrnula *přínos*, který jsme z činností ve skupině vytěžili, a označuji ho jako **zisk z hodiny**. Situace, v nichž daný zisk vznikl popisuji v kapitole 3.6.

V následujících odstavcích popisuji, jak dané hodiny probíhaly. Podrobné přípravy s pořadím činností, jejich konkrétními cíli a prostředky jsou rozepsány v Příloze I.I.

1.hodina - „Zimní království“

První hodina ztvárňuje námět loučení se zimou a příchod jara, kdy prostřednictvím symboliky poukazuje na souvislosti přírodních jevů a lidského života, připodobněním podněcuje k rozlišování teploty barev. Spojuje se dále v příběh celé skupiny, tedy ve vzájemnou pomoc při dosahování cíle.

V první aktivitě jednotlivě předvádí pantomimou vše, co v zimě zažily. Navazuje hlavní aktivita, kdy nejprve v diskuzi rozlišujeme studené a teplé barvy, poté děti tvoří ledové království z látkových ústřížků, přičemž nemluví. Provedeme reflexi: Proč je zima důležitá? Proč vše pokrývá sněhem? Proč potřebuje příroda odpočívat? Proč potřebují spát lidi? Co se vám tu líbí nejvíce? Kdo vystřídá zimu? Jak to provede?

Sehrajeme scénku, kdy slunce uspává zimu (obr. 3). Následuje druhá hlavní aktivita, kdy děti mají spojením papírových paprsků roztávají ledové království (obr. 4). Rozlišujeme teplé barvy pro slunce. V reflexi se ptám na tyto otázky: Kdo pomohl slunci uspat zimu? Zvládli byste to i bez pomoci ostatních? Jak dlouho by vám to trvalo? Potkaly se některé paprsky? Vzdalo to slunce, když mu to nejprve jedním paprskem nešlo? Co udělalo, aby vyhrálo? Jaké barvy mají sluneční paprsky?



Obr. 3 - „Jaro se probouzí“



Obr. 4 - „Sluneční paprsky“

1.hodina	„Zimní království“
Cíle	<ol style="list-style-type: none"> 1. rozvoj prosociálního chování, spolupráce a pocitu sounáležitosti ve skupině 2. podpoření vytrvalosti a odhodlání v dosahování cíle 3. porozumění přírodním jevům spojených se střídáním ročních období 4. uvědomění si důležitosti odpočinku a klidu (v přírodě i u lidí) 5. rozlišení studených a teplých barev

2.hodina - „Jarní víly a skřítkové“

V druhé hodině děti probouzí svou fantazii a zároveň i jarní skřítky a víly – ochránce přírody. Na základě imaginace vstupují do role fiktivních postav, které ledacos od sebe odlišuje, ale zároveň spojuje jejich jedinečnost ve vzájemném soužití.

Hodina začíná relaxačním poslechem nahrávky ptačího zpěvu. Ptám se dětí, kdo ohlašuje příchod jara a proč to jsou zrovna ptáci. Jako ledolamku²¹ si zahrajeme pohybovou hru na ptáčky. V reflexi se bavíme o tom, co děti z té výšky viděly: Kam si zaletěl? Kde se ti líbilo nejvíce? Proč? Sehraje scénku v roli, kdy děti předvádí probouzející se pohádkové bytosti. Ptám se jich, jak asi postavičky vypadají? Jaké mají na sobě barvy?

Následuje hlavní činnost, kdy si děti technikou koláže vytvářejí masky svého skřítky nebo víly (obr. 5-6). Činnost reflektujeme otázkami: Jaké barvy jsi zvolil/a? Proč? Kde tě v přírodě najdeme? Co v ní ochraňuješ? Všimáme si rozdílů mezi maskami. Naučíme se básničku o pohádkových bytostech. Obsah básně společně rozebíráme: Proč je dobré, že každý umí trochu něco jiného? Jde skřítkům všechno hned? Jak to řeší?



Obr. 5 - Výběr barevné kombinace



Obr. 6 - „Jarní víly a skřítkové“

2.hodina	„Jarní víly a skřítkové“
Cíle	<ol style="list-style-type: none">1. rozvoj představivosti a fantazie2. uvědomění si individuality jedince a pozitiv plynoucích z rozdílů lidí3. prohloubení pozitivního vztahu k přírodě a její ochraně4. rozvoj barevné vnímavosti, projevení barevné preference

²¹ Ledolamka – rozehrávající činnost podporující aktivitu účastníků

3.hodina - „Probouzení počasí“

Ve třetí hodině děti v roli skřítků a víl se seznamují s vhodnými podmínkami růstu a vývoje na základě připodobnění mezi přírodou a lidmi. Společně je pojí snaha o probuzení počasí a vzájemné utváření obrazu.

Nejprve všechny skřítky a víly přivoláme. Děti se ptám: Našli se všichni skřítkové a víly? Pomůžete jaru probudit přírodu? (obr. 7) Pozorujeme semínka obilovin a povídáme si, jak z nich vyroste rostlina: Co by mohlo rostlinu semínku probudit? Jak získá sílu? Co potřebujete vy, abyste vyrostli? Co je pro nás zdravé? Jak se rostlina v přírodě nají, napije? Společně zasadíme semínka do hlíny (obr. 8). Poté provedeme zvukomalebné rytmické cvičení, které vytvoří zvukovou kulisu deště.



Obr. 7 - „Zavolání skřítků a víl“



Obr. 8 – Sazení semínek

Následuje hlavní činnost „Duhové kapičky“²². Děti se rozdělí do dvojic a domluví se, kdo z nich bude malovat studenými a kdo teplými barvami. O štětec se při malování střídají vždy, když slyší zvukový signál. Při malování nemluví a používají pouze své zvolené barvy (obr. 9). V reflexi se ptám na následující otázky: Jak se vám spolu malovalo? Střídali jste se spravedlivě o štětec? Kdo měl studené / teplé barvy? Co jste namalovali? Poznali jste, co ten druhý maloval? Jak? Která barvy je tam nejvíce vidět? Proč?

²² Inspirováno aktivitou „Barevný dialog“ (Slavíková, Slavík, Eliášová 2007, s.35)



Obr. 9 - „Duhové kapičky“

3.hodina	„Probouzení počasí“
Cíle	<ol style="list-style-type: none"> 1. posílení pozitivních vazeb v kolektivu 2. rozvoj spolupráce – zmírnění výrazné dominance či submise u dětí 3. porozumění potřebám nutných k růstu a vývoji (v přírodě i u lidí) 4. procvičení rozlišení studených / teplých barev 5. rozvoj vnímání sytosti barev

4.hodina - „Probouzení rostlin“

V této hodině se děti v roli skřítků a víl pozorují růst rostlin a vžívají se do vlastní pohádkové květiny na základě projekce.

Jako úvodní motivaci pustím dětem video projekci o růstu rostliny ze semínka (obr.10). Poté během ledolamky tento proces pohybově ztvárňují. V hlavní aktivitě „Co nám vyrostlo ze semínka“ děti kreslí individuálně svou představu květiny, v kterou vyrostly (obr. 11).

V reflexi se ptám těmito otázkami: Jakou rostlinu jsi nakreslil? Proč zrovna takhle se ti líbí ze všech nejvíc, že by si jí chtěl být? Jak se tvoje rostlina cítí? Chtěla by se cítit ještě nějak lépe a proč? Kterou rostlinku z těch obrázků by si chtěl vedle sebe, se kterou by ses chtěl kamarádit a proč?

Na závěr hodiny se s dětmi vrátím k pozorování našich zasazených semínek z předchozí hodiny. Společně popisujeme, jaké změny vidíme.



Obr. 10 – Video projekce o růstu rostlin

Obr. 11 - „Co nám vyrostlo ze semínka?“

4.hodina	„Probouzení rostlin“
Cíle	<ol style="list-style-type: none"> 1. rozvoj vlastního sebepoznání – vyjádření představy o sobě samém, svých pocitů a potřeb 2. projevení sympatií ostatním členům skupiny, uvědomění si vzájemných vazeb ve skupině 3. porozumění procesu vývoje rostliny a porovnání s přímým pozorováním

5.hodina - „Jarní louka“

Poslední hodina projektu je motivována příběhem o úspěšném splnění úkolů skřítky a víly a jejich rozhodnutí žít ve společném domečku.

Řízenou imaginací děti vpravím do představy barevné louky. Pohybem poté vyjadřují různé živočichy, kteří zde žijí.

Hlavní činností je aktivita „Domeček pro skřítky a víly“. Děti na vymezeném prostoru tvoří z recyklovatelného a přírodního materiálu společné obydlí

pro skřítky a víly, vše bez mluvení (obr. 12). Po skončení činnosti následuje reflexe: Co jsi stavěl/a? K čemu to slouží? Pomáhal ti někdo při stavění? A ty někomu?

V druhé části této činnosti umisťují někde do domečku či jeho okolí svůj obrázek květiny (obr. 13) Zaměřuji se poté na tyto otázky: Kde roste tvá kytička? Proč si jí vybral právě tohle místo? Je tam spokojená? Chtěla by tam mít ještě někoho, aby byla šťastná?

Jako ukončení celého projektu a shrnutí úspěšné práce skřítků a víl si s dětmi zopakujeme báseň „Skřítkci šikulové“. Na závěr se zamyslíme nad tím, zda víly a skřítkci skutečně existují, nebo se jedná pouze o pohádkové bytosti? Kdo tedy musí ochraňovat přírodu, když víly a skřítkci nejsou skuteční? Víme po našem projektu, jak se starat o rostliny? Co krásného můžeme v přírodě vidět?



Obr. 12 - „Domeček pro víly a skřítky“



Obr. 13 - „Kde roste tvá kytička?“

5.hodina	„Jarní louka“
Cíle	<ol style="list-style-type: none"> 1. rozvoj spolupráce – posílení pocitu sounáležitosti a soudržnosti skupiny 2. projevení sympatií ostatním členům skupiny, uvědomění si vzájemných vazeb ve skupině 3. projevení postavení jednotlivců ve skupině a jejich začlenění 4. uvědomění si důležitosti ochrany přírody 5. rozvoj citění krásna a pozitivních vjemů

3.5.2 Očekávání a obavy od projektu

Důležitým faktorem při realizaci pedagogického projektu byly má vlastní očekávání a obavy od jeho celkového průběhu. Uvědomovala jsem si, že vzhledem k mé stoprocentní angažovanosti v projektu, budou má očekávání a obavy s největší pravděpodobností ovlivňovat směřování a následně objektivní pozorování a hodnocení celého projektu.

Sepsala jsem si je proto ještě před samotnou realizací, abych si v průběhu akce mohla lépe uvědomit jejich působení a včas si zhodnotit svou objektivnost v dané situaci. Jejich naplnění uvádím v závěru empirické části.

První oblast očekávání a obav se váže na mou **roli autorky projektu**. Vzhledem k tomu, že celkovou podobu projektu i jednotlivých aktivit sestavuji zcela sama, jsem zvědavá, jak následně obstojí v praxi. Má očekávání se tedy pojí **a) s dynamikou a dramaturgií projektu**, kdy doufám, že aktivity jsou vhodně uspořádány a vzájemně propojeny, **b) s organizační a obsahovou promyšleností jednotlivých činností**. Zároveň doufám, že je projekt sestaven tak, aby vznikl dostatek prostoru pro využití artefietického přístupu a pro ověření jeho účinku vzhledem k naplnění cílů.

Druhá oblast očekávání a obav vychází z mé **role realizátorky**. Uvědomuji si, jak bude organizačně náročné a zároveň důležité správně vést průběh projektu tak, aby došlo k naplnění všech stanovených cílů. S tím se pojí má **očekávání důkladné přípravy** před samotnou řízenou činností. Obávám se, aby neselhaly některé **organizační věci**, např. technická zařízení, materiální či prostorové zázemí. Zároveň vstupuji do skupiny, se kterou jsem ještě nikdy přímo nepracovala, a jejich zapojení do aktivit je pro mě známé pouze z náslechové hodiny a dotazníků od učitelek.

Poslední oblast očekávání a obav se týká mé **pozice pozorovatelky a hodnotitelky projektu**. Během realizace si budu muset všimnout nejen aktuálního průběhu, ale i důležitých okamžiků podstatných pro reflexi jednotlivých činností a zároveň celého projektu. Z pozice autorky a realizátorky jsem hluboce zainteresovaná v průběhu akce a ubírám ji směrem své vlastní představy. Mám tedy určitou vizi, co má projekt naplňovat. V takovéto pozici však hrozí riziko preference mých subjektivních pocitů a potřeb. Na jejich základě budu nejspíše posuzovat situace v projektu za více či méně důležité

podle toho, jak je budu považovat za významné vzhledem ke stanoveným cílům. Obávám se proto, že mi uniknou některé významné momenty, které by nestranný pozorovatel snáze zaznamenal.

Zároveň vnitřně velice podporuji celkovou realizaci projektu, čímž ovšem vzniká prostor pro subjektivní zabarvení při samotném hodnocení činností. Obávám se, že si vědomě či nevědomě nepřipustím možná pochybení vyplývající z výše uvedených rolí.

3.5.3 Shrnutí

V této kapitole bylo mým cílem nastínit čtenáři podobu pedagogického projektu, kterou jsem se skupinou předškolních dětí realizovala. Jedná se o **objektivní popis hlavních bodů jednotlivých hodin**, který má sloužit jako **návod pro jejich užití v praxi** čtenáře. Pro lepší představu dané aktivity ilustruji přiloženými fotografiemi z již proběhlé realizace. K samotnému hodnocení činností však dochází až v následující kapitole, kde uvádím, jak byly výše popsané aktivity přínosné pro dosažení stanovených cílů jednotlivých hodin i celého projektu.

Zároveň níže porovnávám naplnění svých očekávání a obav, čímž opět usiluji o **dodržení přístupu reflektivního praktika**, či – li hodnocení vlastní pedagogické praxe za účelem zlepšování se a sdílení poznatků s ostatními zájemci.

3.6 Zhodnocení projektu

V této kapitole popisuji, jak hodnotím průběh projektu vzhledem k mým očekáváním a obavám před jeho zahájením. Ve vztahu k nim si odpovídám na následující otázky, **(1) jak se mi podařilo splnit všechny nároky spojené s mými rolmi v projektu a (2) do jaké míry jsem zachovala objektivní pohled na jeho průběh.** Vlastní sebereflexe považuji za nezbytnou k tomu, abych si mohla uvědomit více či méně povedená místa výzkumu a navrhnout případné alterace, tedy možnosti, jak to příště řešit lépe. Zároveň toto hodnocení slouží pro případné zájemce o realizaci mého projektu, na jehož základě mohou předejít některým vzniklým situacím a nečekaným problémům.

Nedílnou součástí výzkumné práce je hodnocení dosažení stanovených cílů. Proto zde konkrétně popisuji, **do jaké míry jsem naplnila dané cíle jednotlivých hodin a jaký přínos měl celkově projekt pro cílovou skupinu.**

3.6.1 Naplnění nároků vyplývajících z mých rolí v projektu

Ve výzkumu jsem si vyzkoušela sestavit svůj první výukový projekt založený na principech artefietiky. V průběhu realizace jsem si ověřovala, jak jeho obsah obstojí v praxi. O jeho výsledné podobě jsem se radila se svou vedoucí práce a celkový vývoj od začátku ke konečné verzi popisuji v příloze. Důkladná příprava jednotlivých hodin a činností, kdy jsem pečlivě zvažovala možná rizika a kritická místa, která by mohla narušit dosažení požadovaných cílů, se mi velice osvědčila. Musela jsem však zůstat flexibilní a reagovat na vzniklé situace přímo ve třídě. V některých činnostech se stalo, že se žáci věnovaly dané aktivitě déle, než jsem předpokládala, či vymýšlely stále nové nápady. Upravovala jsem proto aktuální podobu činností v hodině dle následujících důležitých faktorů 1) aktuální stav žáků a skupiny, 2) časové a organizační podmínky. Docházelo tak k drobným úpravám předem připraveného scénáře, avšak při zachování stanovených cílů projektu (Příloha II.II)

1) Děti se aktivně zapojovaly do předvádění pantomimy, což posloužilo k částečnému vybití jejich energie. Bývaly by hru hrály ještě o něco déle. Měly velké množství nápadů, které chtěly předvést, až se začaly překřikovat a být neukázněné. Musela jsem proto zavést pravidlo, že kdo bude chtít něco říct,

tak zvedne ruku. Tuto dohodu většina respektovala. (cit. z refl.bilance 1)

2) Pod časovým tlakem jsme dovolila dětem, že mohou masky domalovat pastelkami. Upozornila jsem děti, kolik máme ještě času, čímž jsem nechtěně vyvolala pocit, že musí rychle masku dodělat. Vedlo to k tomu, že přestaly dbát na pečlivost a usilovaly hlavně o to, aby výrobek „nějak“ dokončily... Zvolila jsem nakonec první možnost s tím, že jsem dětem nechala k dispozici veškerý materiál, a požádala jsem kolegyni, aby děti nechala odpoledne tvořit hned, jak to bude možné. (cit. z refl.bilance 2)

Dramaturgie projektu a složení aktivit odpovídaly pedagogickým zásadám, které uvádím v empirické části. Myslím si, že se mi tak podařilo sestavit projekt složený z vhodně uspořádaných hodin, které byly dynamické a pestré díky jednotlivým metodám a formám práce. Podařilo se mi udržet pozornost dětí a zabránila jsem případné nudě, či jejich neochotě spolupracovat.

1) Při motivaci k hlavní činnosti o probuzení jarních skřítků a víl nebylo těžké děti vtáhnou do příběhu. Jejich fantazie a spontánnost je v tomto věku natolik živá, že vcítit se do rolí skřítků pro ně nebyl žádný problém, naopak je to velice bavilo. (cit. z refl.bilance 2)

2) Jako úvod do další hodiny jsem zvolila netradiční techniku a to videoprojekci. Děti byly záznamem zrychleného růstu semínka naprosto nadšené. Tato drobná aktivita přinesla více pozitivních ohlasů, než jsem čekala. (cit. z refl.bilance 4)

V některých případech však nastal problém s kázní, který si vysvětluji jako důsledek volné tvořivé atmosféry, či delšího času stráveného mluvením v kroužku a zároveň i jako důsledek mého benevolentního přístupu k dětem. Ačkoli jsem dodržovala principy důslednosti v zadávání a průběhu činnosti, nebyla jsem vůči dětem přísná a nevyžadovala notně jejich poslušnost. Nechtěla jsem tak ohrožovat příjemnou tvořivou atmosféru ve třídě a bezpečné prostředí pro reflexi. Některé děti však tento prostor zneužívaly k narušování chodu aktivit, proto bylo nutné udržovat hranice jejich chování.

1) Zároveň se do jedné z rolí přihlásil třídní „šašek“, který na sebe zbytečně strhával pozornost a dělal hlouposti. Musela jsem ho tedy výrazněji mírnit, aby nepřebil význam hry. (cit. z refl.bilance 1)

2) Nechtěla jsem vyvolat nějaké negativní reakce tím, že bych se dívku snažila direktivně do činnosti zařadit, či ji poté kárala, že se vůbec nezapojila. Věděla jsem, že by to vedlo jen ke zhoršení situace a ještě větší blokaci a vzdoru ze strany dívky. Naopak jsem chtěla vyzdvihnout, že je také členem skupiny a zvýraznit její roli. Proto jsem jí bez jakéhokoli komentáře předešlé situace dovolila, aby obrázky rozdala.(cit.z refl.bilance 5)

Myslím si, že zvolené činnosti zároveň poskytly dostatek prostoru pro ověření artefietického přístupu v praxi a umožňovaly naplnění stanovených cílů. V některých situacích jsem však vzhledem k mým malým zkušenostem s artefietikou v praxi použila v reflexi nevhodné (uzavřené) otázky. Zúžila jsem tím prostor pro získání většího přínosu dané aktivity.

Jako poslední obrázek jsem si nechala ten políty špinavou vodou... Rozhovor jsem směřovala převážně na viníka nehody, což se ukázalo jako chybné. Tento chlapec byl patrně již zvyklý na mnohá kárání vzhledem k svému „rozlítanému“ chování. Měla jsem proto pocit, že si z rozboru situace příliš nedělá. Naopak chlapec, který byl v celém incidentu nevinně, byl viditelně zklamaný. Snažila jsem se proto druhému ujasnit, co zapříčinil a co jeho kamarád nyní prožívá. Byla jsem v tomto směru bohužel dosti navádějící a ptala jsem se uzavřenými otázkami na pocity chlapce: „Je ti to líto, že se obrázek zašpinil?“ Příště bych proto zvolila spíše otázky otevřené, které dají více prostoru pro vyjádření druhého chlapce, např. „Jak se teď cítíš? Jak jsi spokojený s vaším obrázkem?“ (cit. z refl.bilance 2)

Jelikož jsem si důležitost reflexe uvědomovala, snažila jsem svůj způsob vedení v průběhu projektu zlepšovat a vytvářet vhodnější podmínky i z hlediska času. Toto vlastní sebehodnocení se mi vyplatilo a postupně jsem dokázala vézt reflexi otevřenými otázkami, které podporují sebezkušenostní rozvoj dětí.

Dívka, která tvrdila, že viděla jenom tmu, odůvodnila tuto situaci tím, že se jí zkrátka neplní sny... Ptala jsem se dívky, co by si přála a co má dělat pro to, aby se její přání vyplnila. Jsem ráda, že jsem dokázala otevřenými otázkami

dovést děti až k řešení situace. Došli jsme k závěru, že je dobré svá přání říkat ostatním, abychom je zvědomili, a chovat se tak, abychom si zasloužili, co si přejeme. (cit. z refl.bilance 5)

Na hodiny jsem se vždy pečlivě připravovala i po organizační stránce. I přesto však nastaly drobné komplikace, které prověřily mou pohotovost a schopnost improvizovat (např. zapomenuté rekvizity pro dramatické ztvárnění jara a zimy, chybějící miska pod květináč). Bohužel nastaly i nečekané problémy s technikou, kdy jsem ponechala v diktafonu plnou paměťovou kartu. Na základě této nepozornosti mi chybí audiozáznam z 4.hodiny.

Nejtěžší pro mě byla role pozorovatelky. Během toho, co jsem obstarávala průběh jednotlivých činností, jsem se snažila soustředit na chování dětí, nezvyklé situace a okamžiky vhodné jako podněty pro reflexi. Zároveň jsem v chodu musela řešit nečekané reakce (např. Pláč a stesk jedné z dívek a její distanci od činnosti, zbrkllost chlapce a zničený obrázek). Jako učitelka z mateřské školy jsem zvyklá zastávat tuto roli běžně během celého dne, avšak zde to bylo náročnější vzhledem k dodržení struktury projektu a jeho cílů.

Během zadávání činnosti se začala úzkostlivě projevat jedna dívka. Nechtěla si vybrat tři barvy, ani hledat ústřížky pro koláž. Začala dokonce brečet a mluvit o tatínkovi. Musela jsem ji uklidňovat, což ztěžovalo celou organizaci zbytku skupiny. Po rozhovoru s dívkou jsem zjistila, že se jí stýská po tatínkovi, který žije v Anglii. Její úzkostný stav tedy nebyl způsoben mým jednáním v hodině. Bylo velmi náročné dívku motivovat k činnosti, neboť se odmítala jakkoli zapojit. (cit. z refl.bilance 2)

Při pozorování jsem měla výhodu v tom, že jsem děti příliš neznala. Jejich reakce jsem proto bezděčně nepřecházela, jak by to mohly udělat jiné kolegyně zvyklé na určité chování dětí. Naopak mě tyto situace rychle zaujaly. Snažila jsem se reagovat na všechny důležité momenty v hodině.

Myslím si, že jsem ale situaci celkově dobře vyřešila tím, že jsem incident jen tak nepřešla a že jsme ho s ostatními dětmi rozebrali. Zároveň jsme našli řešení, jak nehodu napravit, a to tak, že jsem vymezila prostor v další hodině na malování nového obrázku. (cit. z refl.bilance 3)

Domnívám se, že ale další nestranný pozorovatel by mě upozornil ještě na mnohé další postřehy, které nebylo v mých silách obsáhnout, nebo které jsem v danou chvíli nepovažovala za tolik podstatné.

Při rozdávání materiálu jsem dětem postupně říkala pokyny k aktivitě. Nejprve jsem jim řekla, ať se rozdělí, kdo bude malovat teplými a kdo studenými barvami. Vzhledem k tomu, že jsem přitom stále rozdávala kelímky s barvou, bylo obtížné u všech dvojic přesně sledovat, jestli toto rozhodování proběhlo v klidu, či se projevovala ona dominance / submise u některých jedinců. (cit. z refl.bilance 3)

3.6.2 Zachování objektivního pohledu na průběh projektu

Mezi mé velké obavy a očekávání patřila otázka, zda budu schopna při stoprocentní angažovanosti v projektu objektivně hodnotit jeho průběh, popsat jeho silné a slabé stránky a určit jeho úspěšnost. Musím se přiznat, že tato role pro mě byla jedna z nejtěžších. Vzhledem k tomu, že kromě mě a zúčastněných dětí nikdo další realizaci projektu neviděl a nemohl mi tak poskytnout nezaujatý pohled „zvenčí“, musela jsem já sama zaujmout kritický pohled na vlastní dílo.

Abych zajistila co největší objektivitu, pořizovala jsem z každé hodiny důkladný záznam v podobě fotodokumentace, audiozáznamu a reflektivní bilance (Příloha II.1). Aniž bych si to před zahájením projektu uvědomovala, musela jsem zastávat vedle role autorky, realizátorky, pozorovatelky a hodnotitelky, ještě jednu roli navíc – dokumentaristky. Jelikož jsem nechtěla do hodiny vtáhnout další osobu, která by dokumentovala průběh akce a mohla tím narušit přirozené chování dětí, fotila jsme dění jednotlivých hodin sama. Zastáním role dokumentaristky se zvýšily nároky na mou práci jednak v průběhu, ale i po skončení hodiny, kdy jsem bezprostředně sepisovala významné postřehy do reflektivní bilance.

Dokumentování projektu však bylo nezbytné pro jeho zpětné analyzování a rozklíčování důležitých momentů pro zodpovězení výzkumných otázek. Zároveň mohu potvrdit, že tyto záznamy jsou pro mě významné i z pozice pedagoga, neboť mi slouží k vlastnímu sebehodnocení a zpětné vazbě na mou práci. Právě díky reflektivním bilancím a shrnujícím tabulkám, v nichž uvádím

celkový vývoj příprav jednotlivých hodin, včetně doporučení a změn do budoucna a zisku z daných činností, jsem mohla zaujmout objektivní zpětný pohled na celý průběh projektu. Důležité pro mě bylo vědomí, že tyto záznamy vedu z pozice reflektivního praktika, což je základní předpoklad akčního výzkumu, který v empirické části popisují jako design mého kvalitativního výzkumu. Pro připomenutí zde ocituji jeho principy, jak je popisují v kap.3.1.2:

„Cílem akčního výzkumu je, aby učitel:

- v praxi reflektoval svou práci,*
- vyhledával problémové situace a momenty vhodné k inovaci*
- na základě sběru dat navrhoval postupy vedoucí ke zlepšení vlastní pedagogické praxe*
- o své zkušenosti, poznatky a výsledky z akčního výzkumu se podílel s ostatními učiteli“*

Na základě pozice reflektivního praktika jsem proto měla na paměti, že mé analyzování a hodnocení jednotlivých hodin i celého projektu musí být objektivní, abych zajistila splnění výše uvedených bodů. Musela jsem se proto oprostít od subjektivní náklonnosti k projektu a mému vnitřnímu podporování akce, které by mohlo vést k přehlížení chybných momentů, a naopak s plnou zodpovědností kriticky nahlížet na vzniklé situace, hodnotit jejich zdařilost a navrhnout inovace ke zlepšení. Myslím si, že na základě toho se mi podařilo zachovat objektivní stanoviska a poskytnout případným zájemcům o realizaci mého projektu dostatek sdílených zkušeností a poznatků z praxe.

3.6.3 Zhodnocení naplnění cílů

V následující kapitole hodnotím, **jak se mi podařilo či nepodařilo naplnit stanovené cíle projektu v jednotlivých hodinách**. Pro lepší přehlednost zde znovu uvádím obecné cíle projektu a v jednotlivých hodinách pak jejich zkonkretizované znění s vysvětlením, jak došlo k jejich naplnění. Dále zde cituji přímé situace z reflektivních bilancí, na nichž dokládám svá tvrzení pro hodnocení úspěšnosti plnění cílů.

Za obecné cíle projektu jsem si zvolila tyto:

- posílení pozitivních vztahů ve skupině
- rozvoj spolupráce
- zmírnění projevů dominantních dětí ve skupině
- podpoření sebedůvěry a komunikace submisivních dětí ve skupině
- posílení odhodlanosti a vytrvalosti zkoušet a zažívat nové situace
- osvojit si nové vědomosti, dovednosti a postoje
- rozvoj výtvarného cítění a tvořivosti

Klíčové momenty přispívající k naplnění cílů

Kromě očekávaných a předem stanovených cílů se během aktivit objevily i určité „nečekané obsahy“. Autoři Slavík, Wawrosz (2004) popisují tyto obsahy jako dosud jen tušené, které se v průběhu rozvíjející výrazové hry utváří do určitější podoby. Jak dále autor uvádí:

„ Objevila se jakási výzva ke hře, která si žádá naši výrazovou a komunikační aktivitu. Leckdy se tato výzva objevuje jako důsledek zprvu náhodné činnosti, která zdánlivě neměla nic společného s hlubším poznáním.“
(Slavík, Wawrosz 2004, s. 170).

Tyto „nečekané obsahy“ proto označuji jako *Přidaný zisk z hodiny*, neboť nebyly předem stanoveny jako cíle, a přesto jsou pozitivním přínosem projektu.

1.hodina „Zimní království“

Zdroj citací: Reflektivní bilance 1., audiozáznam č.1

Cíl (1) rozvoj prosociálního chování, spolupráce a pocitu sounáležitosti ve skupině

Tento cíl se mi podařilo naplnit prostřednictvím hlavních aktivit (a) „Ledové království“, (b) „Sluneční paprsky“, kdy děti společně usilovaly o vytvoření díla a dosažení výsledku práce. Došlo tak k naplnění mé intuitivní ideální představy, kdy jsem tento průběh předpokládala a naplnění cílů očekávala. Při reflexi se mi podařilo zároveň zmírnit projev jednoho z dominantních dětí a dojít s ním k závěru, že spolupracovat s ostatními je přínosné.

(a) Při otázce, jak se dětem líbí jejich ledové království, mě překvapily podruhé, když začaly spontánně tleskat.

(b) „A kdo se pomohl dávat ty paprsky ? - My! (jedna z dívek vyjmenovala všech 8 dětí)“. „Zvládli byste to, kdybyste měli jenom jeden paprsek? - Ne! (většina).. Já jo! - A jak dlouho by ti trvalo? Měla by si to rychleji? - Ne. - Je to dobře, že ti pomohli kamarádi? - Hmmm (souhlasně) - Kdo je ještě rád, že mu pomohli kamarádi? - Já (všichni).“

Zároveň k posílení sounáležitosti došlo i prostřednictvím úvodní aktivity (c) „Co hezkého jsme dělali v zimě“, což nebylo mým původním záměrem. Do aktivity jsem na základě aktuální vzniklé situace vložila další část, která umožnila podporu sounáležitosti mezi dětmi jejich vyjádřením společných zálib a vzpomínek.

„V průběhu hry začaly děti vykřikovat, že danou aktivitu také dělaly. Použila jsem proto krátkou vsuvku, kdy jsem se ptala dětí na předváděné činnosti. Kdo z nich dělal danou aktivitu, ten si stoupl. Mohli si tak mezi sebou prohlídnout, kolik se jich věnovalo stejným radovánkám.“

Cíl (2) Podpoření vytrvalosti a odhodlání v dosahování cíle

Naplnění tohoto cíle bylo úzce spjato s mým kladením důrazu na tuto problematiku v reflexi (a) „Sluneční paprsky“, bez níž by daný obsah (týkající se posílení těchto vlastností) zůstal skrytý.

Zároveň jsme s dětmi reflektovali, zda se sluníčko vzdalo při prvním neúspěchu, či vytrvalo. „Vzdalo to sluníčko, když mu to tím jedním paprskem nešlo? - Ne – Pořád to zkoušelo dál a dál.“

Aniž bych si to prvotně uvědomovala, posilovala jsem v dětech vytrvalost i závěrečnou motivací na další hodinu, kdy jsem je připravovala na další činnosti a úkoly, které v rámci probouzení přírody musíme ještě splnit.

„Nejprve jsem shrnula jejich výsledky dnešní činnosti (probuzení jara) a upozornila je na to, že to nejdůležitější na ně ještě čeká, a to probuzení rostlin, zvířat a jarního počasí. Po zeptání, zda s tím jaru pomohou, jsem dostala jen kladné odpovědi“

Cíl (3) Porozumění přírodním jevům spojených se střídáním ročních období, (4) uvědomění si důležitosti odpočinku a klidu (v přírodě i u lidí)

K naplnění těchto dvou cílů došlo především díky reflexi u aktivity „Ledové království“, kdy jsem záměrně otázkami vedla děti k obecnějším souvislostem a závěrům. Nové poznatky si upevnily i dramatickou scénkou „Jaro se probouzí“

„Proč zima všechno pokrývá sněhovou peřinou? - Protože to je roční období.“...„To je pro ně peřina, protože je strašný mráz. „Kdy my se přikrýváme peřinou? - Večer. Když jdeme spát... - A proč potřebujeme spát? - Abychom nabrali sílu. V noci taky rosteme.“

Cíl (5) Rozlišení studených a teplých barev

Stěžejními aktivitami v této oblasti byly opět „Ledové království“ a „Sluneční paprsky“, které jsem cíleně zaměřila na uvědomění si rozdílnosti odstínů barev na základě připodobnění ke studené zimě a k teplým slunečním paprskům. Nápomocná byla i barevnost zvolených pomůcek (látky, krepové papíry). Při určení studených barev jedna dívka zdůvodnila i červenou, avšak děti na základě reflektivního dialogu její tvrzení samy vyvrátily.

„Jaké barvy zima použila? - Modrou, bílou, stříbrnou, fialovou.. a taky červenou, protože všichni z té zimy zčervenali. - A proč je použila? - (jiná dívka) Protože je zima a barvy jsou studené. A nelíbí se jí červená a oranžová a žlutá. „Jaké barvy sluníčko použilo? - Červenou, oranžovou a žlutou. - Jsou také tak studené, jako měla zima? - Ne – Jaké jsou? Teplé.

Přidaný zisk z hodiny

Zisk (1) Provázanost s multikulturními souvislostmi

Při aktivitě „Co hezkého jsme dělali v zimě“ došlo ke jmenování vánočních zvyků, jako je rozbalování dárků, či pečení perníčků. Ve skupině však byla jedna dívka, která je židovského původu. Došlo tak z její strany k upřesnění, že ona tyto zvyky neslaví. V aktivitě jsme již nereflektovali proč, neboť děti se speciálně na toto téma náboženské rozdílnosti bavily s paní učitelkou již v době Vánoc. (pozn. O tomto dialogu jsem věděla díky společné rozmluvě na poradě uč. sboru, byla jsem si proto jistá, že děti znají důvod, proč dívka neslaví Vánoce a jaké zvyky se dodržují dle židovského vyznání.)

„Slavili jsme Vánoce. - Ale já ne, my snad slavíme chanuku“.

Zisk (2) Respektování druhého, rozvoj komunikace a zvládnání emocí

Tento zisk vyplynul z aktivity „Sluneční paprsky“, v nichž děti mohly využít možnost připojit se na něčí paprsek. Byly zde však jasně stanovené podmínky, za kterých se mohou k jinému paprsku připojit (a) zeptat se „Smím“ zaťukáním na druhého, (b) počkat na jeho vyjádření Ano/Ne, (c) respektovat jeho rozhodnutí. Tato aktivita měla zprvu poukázat na spolupráci a sílu kolektivu (viz Cíl (1)), až při reflektování hodiny jsem si uvědomila, že zde děti rozvíjely mnohem více – základy efektivní komunikace (i když neverbálním způsobem), vyjádření ne/souhlasu se vstupem do osobní zóny²³, respektování rozhodnutí druhého a vypořádání se s vlastními pocity (např. zklamání, smutku, radosti), které se s danou odpovědí pojí. K podobné situaci došlo i v aktivitě „Ledové království“, kde však k rozvíjení těchto schopností nedošlo tak výrazně, neboť děti tvořily spíše individuálně a do prostoru druhého vstupovaly výjimečně, či bez uvědomování si, že jde o jeho osobní zónu.

Zisk (3) Rozvíjení představivosti a fantazie

Ačkoliv tato oblast není stanovena jako jeden z hlavních cílů této hodiny, spadá do obecných cílů mého projektu. Proto jsem ráda, že byla rozvíjena i během této hodiny, zejména v aktivitě (a) „Co hezkého jsme dělali v zimě“ při odhalování i ztvárňování pantomimy a (b) „Ledové království“ při jeho popisu.

(a) „Hrála sis na soba? Na čerta? Myslíš, že lítáš? Stromeček? Máš něco na hlavě? To se necháme podat. - Tři králové!“

(b) „Jsou tam mroži. Na střeše jsou rampouchy.“

²³ Spojeno s proxemikou, tedy neverbální komunikací založené na vzájemném vztahu mezi lidmi prostřednictvím vzdálenosti mezi nimi



Obr. 14 – Ukázka pantomimy z aktivity „Co hezkého jste dělali v zimě“ (zleva): Tři králové, lyžování, jízda na snowboardu

2.hodina „Jarní víly a skřítkové“

Zdroj citací: Reflektivní bilance č. 2, audiozáznam č.2)

Cíl (1) rozvoj představivosti a fantazie

Tento cíl se podařilo naplnit prostřednictvím námětu hodiny, kdy děti ztvárňovaly pohádkové neexistující postavy. Vznikl tak dostatečný prostor pro jejich volné asociace a fantazii. Tu rozvíjely nejprve v úvodním motivačním povídání a poté při samotné tvorbě v aktivitě „Jarní skřítkci a víly“.

„Co myslíte děti, jak ti skřítkové a víly vypadají?- Hezky - Mají nějaké barvy? - zlatou, červenou, modrou, stříbrnou.“ Při tvorbě se děti hodně dotazovaly, zda mohou na masku vytvořit to či ono... dávala jsem jim pouze jednu odpověď, že si to mohou udělat zcela podle sebe. Bylo vidět, že děti tato odpověď nadchla, neboť hned začaly vykřikovat, co budou na masku tvořit. „Moje bude mít culíky. - Moje červené vlasy. - Já vím, jak se moje jmenuje, ale neřeknu.“

Zároveň děti rozvíjely svou představivost i v rámci úvodní aktivity, kdy jsme si povídaly o tom, že ptáci ohlašují příchod jara. Při reflexi dramatického ztvárnění děti uvažovaly nad tím, co jako ptáci z výšky viděly, což vneslo do hodiny rozšíření tématu na další souvislosti (viz. dále).

Cíl (2) uvědomění si individuality jedince a pozitiv plynoucích z rozdílností lidí

K naplnění tohoto cíle jsem směřovala již stanovením námětu pohádkových postav, které u dětí mělo vyvolat různorodé představy a podněty k ztvárnění. Také jsem záměrně zvolila podobu masky obličeje, která odkazuje blíže k personifikaci. Děti si tak mohou snadněji přenést významy do reálného života. Již při tvorbě jsem podporovala originální pojetí, čímž jsem děti vedla k rozmanitým výsledkům tvorby.

Musela jsem je pořád pobízet k tomu, že originalita je vítána a že nic není špatně. A že se nikdo po nikom neopičí, ale že jde pouze o shodu stejného výběru barev. Zároveň jsem tím chtěla dosáhnout cíle, kdy jsem chtěla podpořit pozitivní rozdílnost mezi dětmi a vyzdvihnout jejich vlastní jinakost.

Při reflexi jsme si prohlédli vyrobené masky a díky jejich odlišnosti jsem mohla směřovat reflexi k uvažování nad pozitivním přínosem rozdílností lidí. Danou myšlenku jsem podpořila i závěrečnou říkankou o skřítcích (Příloha II.II)

„Podívejte se, jak každý ten skřítek je krásně jiný, všichni jsou hezky barevní a veselí, kolik jich může být v přírodě...jako u vás ve školce, vy jste taky každý úplně jiný.“ Abych shrnula obsah hodiny a vyzdvihla důležité cíle, zvolila jsem formu autorské říkanky. Složila jsem tedy báseň Skřítki, kdy jsem se snažila, aby vystihla přínos hodiny (každý jsme jiní, což je výhodou a základ dobré spolupráce, je dobré nevzdávat se, vytrvat a zkoušet to znovu).

Cíl (3) prohloubení pozitivního vztahu k přírodě a její ochraně

Tohoto cíle jsem se snažila dosáhnout při reflexi hlavní tvorby, kdy děti komentovaly své vyrobené masky. Kromě zvolené barevnosti uváděly, kde jejich skřítek/víla žije a co v přírodě ochraňuje. Tato otázka byla z mé strany záměrně směřována, aby si děti uvědomily rozmanitost přírody a rozvíjely si potřebu ekologického chování.

„Žije v pomněnkách, má ráda zelenou, růžovou... ochraňuje zvířátka.“

Cíl (4) rozvoj barevné vnímavosti, rozvoj barevné preference

Při výrobě masek měly děti dané kritérium, že mohou použít max. 3 barvy a na základě nich si volily stejně barevné výstřížky na koláž. Tím jsem podporovala schopnost odlišovat jednotlivé barevné odstíny a kombinace. Na základě barevnosti masky poté děti v reflexi vyvozovaly i místo, kde jejich skřítek / víla žije. Uvědomily si tak i barevné spojitosti mezi jejich výrobkem a přírodními jevy.

„Jaké má rád barvy Š. skřítek? - Zelenou..(všichni) - A kde bychom ho našli? - Š: V lese.“



Obr. 15 – Ukázka masek z aktivity „Skřítkové a víly“

Přidaný zisk z hodiny

Zisk (1) Rozšířené poznání o další společenské a kulturní souvislosti v rámci hlavního tématu „Vítáme jaro“

V úvodních aktivitách „Kdo ohlašuje příchod jara“, „Co ptáčekové viděli?“ vnesly děti do reflektivního dialogu poznatky, které vytvořily přirozená podtémata k hlavnímu námětu projektu. Nejprve rozlišovaly různé druhy ptáků a poté při popisu, co vše z výšky viděly, otevřely téma velikonočních svátků či rození mláďat. Vzájemným dialogem jsme došli tedy k uvažování nad tím, v jaké krajině jejich pták lítal, čímž jsme aktivitu rozšířili o další souvislosti z běžného života.

„Ptáčkové si povídají, co všechno viděli. - Rozkvetlé kytičky - A jaké viděl ty kytičky? - Sedmikrásky, tulipány, podběly a pampelišky... Stromy... Že brzy přijdou Velikonoce - Jak to poznal? - Že v obchodech ve výlohách už mají vajíčka. - Tak to lítal někde ve městě. - Že už se rodí selátka a králíci. - Tak tvůj létal někde na venkově na farmě? - Že už taje sních - Tak to létá na horách, tam je ještě sních, - Že už rostou sněženky...Viděl, že už barví vajíčka, že už se chystají Velikonoce.“

Zisk (2) Podpoření vytrvalosti a odhodlání v dosahování cíle

Během řízené činnosti se projevovala jedna z úzkostlivých dívek, která se nechtěla zapojovat do tvorby z důvodu stesku po rodičích. Nakonec se však postupně začala přidávat ke tvořícím dětem a vyrobila si vlastní masku. Celou situaci jsem poté vyzdvihla v reflexi, kdy jsem ji převedla na pozitivní příklad při dosahování vytyčeného cíle a plnění úkolů.

„Vidíte, že skřítkové všechno chtějí vyzkoušet, ale třeba jim to hned nejde, podívejte K., ta taky nejdřív plakala, nechtěla pracovat a nakonec jakou udělala hezkou masku, nakonec to nevzdala a vyzkoušela to.“

Zisk (3) Rozvoj prosociálního chování, spolupráce a pocitu sounáležitosti ve skupině

Tento jev jsem neplánovaně podporovala při reflexi hlavní tvorby, kdy se děti vyjadřovaly ke zvoleným barvám pro svou masku. Nevědomky tak v tvorbě projevily své barevné preference. Při reflexi poté mohly sledovat, komu z jejich kamarádů se líbí podobné barevné zaměření. Tím došlo k druhotně i k rozvoji sounáležitosti ve skupině, (a) kdy si děti začaly utvářet dvojice, skupinky dle podobných zvolených barev.

Zároveň byl tento cíl podpořen i nenadálou situací s úzkostlivou dívkou, (b) kdy ji ostatní pomáhali při výrobě masky. Tento jev jsem významně vyzdvihla při závěrečné reflexi.

(a) *„...ochraňuje zvířátka a ještě my si s V. pomáháme, ty dva skřítkové.“*
(b) *„Vy jste jí pěkně pomohli vystříhnout ty kytičky. -K.V.: A já jsem jí utišila, že tatínek přijede. - Krásně jste jí utišili, pomohli jste jí a všechno jste spolu zvládli!“*

Zisk (4) Projekce subjektivních pocitů do artefaktu – masky

Při reflexi tvorby se projevila daná úzkostlivá dívka. Na rozdíl od ostatních popsala místo, kde žije její víla, s vyjádřením pocitu strachu. Jelikož jsem jako pedagog nemohla více psychologicky rozebírat danou situaci (kap.2.1.2), byla pro mě celá záležitost alespoň významným ukazatelem na možné důvody její stagnace při hodině. Dívka totiž pochází z bilingvní²⁴ rodiny, kromě vyjadřovacích potíží se projevily i stesk po tatínkovi, žijícím v Anglii. Tato vzdálenost mezi ní a otcem byla možná vyjádřena právě v onom komentáři v reflexi. Na základě toho jsem byla více obezřetná k dívčiným úzkostlivým projevům a snažila jsem se blíže porozumět jejím potřebám.

„K., teď mi řekni, proč brečíš? - Já chci tatínka – Tatínek přijde odpoledne ... Vždyť se nic nestalo – Tatínek nepřijde, je v Anglie.“

„Kde žije tvá víla? - Ve vodě.. - Tam se jí líbí? -Jo, daleko..protože nemůže plavat do kachny, nebo do ryby, protože se tam bojí.. Bojí se do ryby, nebo do kachny, tak tam neplave.“

3.hodina „Probouzení počasí“

Zdroj citací: Reflektivní bilance č. 3, audiozáznam č.3

Cíl (1) Posílení pozitivních vazeb v kolektivu

O tento cíl jsme usilovala hned v úvodu hodiny v rámci aktivity „Zavolání skřítků a víl“. Prostřednictvím této motivační hry se mi podařilo dosáhnout několika bodů najednou: (a) děti se navzájem přivítaly a seznámily s aktuálním složením skupiny, (b) projevíly své vzájemné vazby, čímž proběhl skrytý sociometrický průzkum, v němž jsem pozorovala, zda není někdo z dětí izolovaný a jaké vztahy ve skupině vládou, (c) podpoření vzájemné sounáležitosti a pomoci mezi členy ve skupině i přes jejich různorodost.

„(a.b) Následně si jako skřítkové posílali klubíčko vlny a volaly se navzájem na pomoc, k tomu sloužila společná formulka např. „Aničko, prosím, pomoz mi probudit přírodu“. Během této aktivity se neprojevilo, že by děti někoho ve skupině výrazně odmítaly, či schválně vynechávaly. (c) Zároveň jsem se

²⁴ Bilingvní - dvojjazyčný

po zavolání všech dětí odkázala na výrobu masek z minulé hodiny, kdy jsem jim znovu připomněla různorodost mezi jedinci a rozmanitost schopností, které dohromady mají.“

Cíl (2) Rozvoj spolupráce – podpoření zdravého sebeprosazení dětí

Během aktivity „Duhové kapičky“ jsem se měla možnost (a) na začátku činnosti sledovat, které děti se projevují dominantně a které se naopak příliš podřizují druhému, učinit si tak průzkum osobnostních typů,

Bylo obtížné u všech dvojic přesně sledovat, jestli toto rozhodování proběhlo v klidu, či se projevovala ona dominance / submise u některých jedinců. Všimla jsem si tohoto projevu opět u výrazných typů, kteří to daly hlasitě najevo a u kterých jsem tuto průbojnost i očekávala.

(b) v průběhu činnosti na základě stanovených kritérií vytvořit prostředí, v němž se mohou oba typy těchto dětí rovnocenně vyjadřovat. Bylo znát, že pro průbojnější děti je obtížné, tato kritéria dodržovat a měly tendenci je porušovat.

Dětem jsem zadala instrukce, že při činnosti nebudou moct mluvit a budou se střídat o štětec po zvukovém signálu... O štětec se děti střídaly bez problémů, nepřetahovaly se a vždy dodržely časový interval vymezený pro jejich malbu. O to víc však pro ně bylo obtížné nezasahovat druhému do malby alespoň slovy.

Nakonec však aktivita vedla ke stanovenému cíli (c), přičemž se v reflexi projevilo, jakým způsobem děti postupovaly, jak moc si vycházely vstříc, či zasahovaly do tvorby druhého. To bylo viditelné i na výsledných obrázcích díky přidělení jednoho typu barev každému dítěti, čímž vzájemnou spolupráci mohly posoudit samy děti.

Při reflexi se poté projevilo, kdo z nich a do jaké míry spolupracoval... „A věděli jste, co ten druhý chce malovat? - Ne, já jsem první namalovala ten žlutý, pak jsme nevěděli, že budem malovat ještě tady, pak K. udělala tady ten proužek, pak jsme to tady všechno vybarvili veprostřed.. postupně jste to celé zamalovali.“ (viz obr. 16)

Cíl (3) Porozumění potřebám nutných k růstu a vývoji (v přírodě i u lidí)

Tohoto cíle jsem dosáhla díky praktické činnosti „Spící rostlinka v semínku“. Děti si přímo osahaly semínko a vyzkoušely si ho zasadit. Díky doprovodným expresivním činnostem založených na prožitku bylo pro děti snazší si uvědomit a osvojit, co je potřebné k růstu rostlin. V reflexi byly tyto prožitky úspěšně zobecněny i na lidské potřeby (viz. dále)

„Při sázení semínka jsem dobře propojila vyprávění s názorností a praktickou činností. Dala jsem tak dětem prostor, aby si vytvořily souvislosti a nové poznatky z hry přenesly do reality. Zároveň jsem zvolila prožitkovou formu aktivit, aby si děti vyzkoušely efekt tepla a zvuku deště naživo a pouze o něm nemluvily, čímž si aktivity a nové poznatky také snáze zapamatovaly.“

Cíl (4) Procvičení rozlišení studených / teplých barev

Při hlavní výtvarné činnosti měly děti rozdělené barvy, kterými mohou malovat, dle barevné teploty. V tvorbě i v reflexi tak uplatnily poznatky z první hodiny projektu, kde se s tímto dělením seznámily.

Cíl (5) Rozvoj vnímání sytosti barev

Při reflexi hlavní činnosti se jednak projevilo, které barvy v obrázku převládají, zároveň jsme s dětmi mohly pozorovat, které jsou výrazné a přitahují naši pozornost. Na základě toho jsem do činnosti vnesla problematiku sytosti barev a jejich výraznosti.

„Jaké barvy vidíme nejlíp? - N: Já si myslím, že modrou a červenou. K: A já si myslím, že všechny – Všechny se tu vystřídaly, ta modrá je tady hodně vidět vid'. – K: To je obloha. - Ta červená je hodně sytá.“

Přidaný zisk z hodiny

Zisk (1) Sdílení zásad zdravého stravování

V reflexi aktivity „Spící rostlinka v semínku“ jsem záměrně směřovala otázky k převedení na obecné poznání, co potřebují k růstu lidé. Překvapilo mě, že děti okamžitě uváděly zásady pro zdravý životní styl, čímž se navzájem obohatily o nové poznatky.

„Co děláte děti vy, když chcete vyrůst? -Jíme... Pijeme - Musíme jíst zdravé jídlo a ne jenom mlsat.- Co musíte jíst, abyste byli zdraví? - Zeleninu, ovoce, mlíko, maso, slaný chleba. - Od všeho trochu, aby to bylo pěkně pestré to jídlo. - Jo a nemíchat studený s horkým.“

Zisk (2) Rozvoj ohleduplnosti a poučení se z nápravy vlastní chyby

Díky incidentu, který se odehrál na základě zbrklosti a neopatrnosti jednoho z dominantních chlapců (viz. Reflektivní bilance 3) jsme ve skupině řešili otázku zodpovědnosti za své chování a dopadu vlastního chování na ostatní. Na základě reflektivního dialogu byl vytvořen prostor, v němž se oba chlapci mohli vyjádřit k vzniklé situaci a ventilovat své pocity. Zároveň jsme díky tomu našli i řešení, jak daný problém napravit.

„Podívej se, co tu vzniklo, máte radost, že se vám to takhle umokřilo? - Ne (oba dva) - Jak by to šlo napravit? - B., je ti to líto, že se to takhle ušpinilo? M. vidíš, ty jsi nedával pozor a zničil jsi obrázek, který jste malovali oba dva.. tak co myslíš, jak to příště udělat, aby už se to nestalo? - Budu víc koukat, kam dávám ruku.. - B: Já bych věděl, jak to udělat, zpátky na to, jak to bylo.. šlo by to jedině, kdyby se to usušilo a přebarvilo.. - Víš co, tak to necháme usušit a příště to společně opravíte, ano?“



Obr. 16 - Ukázka výsledných prací a postupu při spolupráci: zleva - (a) „Koník s duhou“ - formát rozdělen na polovinu pro studené a teplé barvy, jen malá plocha propojení, (b) „Duha“ - pravidelné střídání teplých a studených barev na celé ploše

4.hodina „Probouzení rostlin“

Zdroj citací: Reflektivní bilance č. 4

Cíl (1) rozvoj vlastního sebepoznání – vyjádření představy o sobě samém, svých pocitů, a potřeb, cíl (2) rozvoj představivosti a fantazie

Hlavní činnost byla zaměřena na projekci vlastní osoby do kresby květiny. Vedla k tomu motivační dramatická aktivita „Růst semínka“, v níž se děti vžívaly do podoby rostliny, čímž rozvíjely i svou představivost. V samotné tvorbě, kdy děti kreslily květinu, ve kterou vyrostly, jsem očekávala větší použití jejich fantazie. Děti se však držely spíše realistického ztvárnění (obr.17).

Objevilo se jen pár kreseb, kdy děti uplatnily více svou fantazii. A to i přesto, že jsem se snažila děti k projevu své fantazie směřovat. Reflexi jsem proto nezaměřila na finální podobu květiny, ale na místo, kde roste a kdy se cítí šťastná.

Jedna úzkostlivá dívka např. popisovala svou kytičku tak, že roste v zemi a čeká na sluníčko, ale že se bojí, že uschne. V této aktivitě se mi tak ukázaly a potvrdily některé vlastnosti osobnosti dětí. Snažila jsem se vyzdvihnout jejich pozitivní rysy a naopak u negativních hledat řešení, jak se jim ve skupině vyhnout.



Obr.17 - „Co nám vyrostlo ze semínka?“

Cíl (3) projevení sympatií ostatním členům skupiny, uvědomění si vzájemných vazeb ve skupině

Reflexe hlavní činnosti také vytvořila prostor pro vyjádření vzájemných vztahů mezi dětmi. Tento cíl byl naplněn spíše druhotně, jako reakce na některé podněty během dialogu s dětmi.

Ptala jsem se dětí, co by říkaly na to, když by např. kytička úzkostlivé dívky byla pořád schovaná a vůbec by se jim neukázala? Vznikla zajímavá situace, kdy děti dávaly najevo své pocity a vyjadřovaly se, že se jim kytička líbí a že ji chtějí vidět a přivonět si k ní. Převedla jsem proto tyto poznatky do kolektivu a zopakovala jsem je ve vztahu k této dívce.

Cíl (4) porozumění procesu vývoje rostliny a porovnání s přímým pozorováním

K dosažení tohoto cíle jsem dosáhla pomocí rozmanitých metod, přičemž děti velice oslovila videoprojekce. Díky ní si dokázaly blíže představit, co se odehrává se zasazenými semínky z předchozí hodiny. Zároveň jsme srovnali, v jaké fázi se nachází naše rostliny, co vše je již ze semínka vidět.

Děti si na video vzpomínaly i další hodiny a chtěly ho opakovaně pouštět. To však z časových důvodů nebylo možné.

Zisk (1) Dodržení důslednosti v napravování své chyby, Zisk (2) vyjasnění vzájemných vztahů ve skupině a subjektivních pocitů

Na začátku hodiny došlo k vymezení času na opravu zkaženého obrázku z aktivity „Duhové kapičky“ (blíže viz. Reflektivní bilance 4). Prostřednictvím zařazení všech dětí do činnosti a následného reflektivního dialogu došlo k nápravě negativních pocitů z prvního pokusu tvorby. Zároveň tím dětem bylo ukázáno, že je důležité být důsledným, napravit své chyby a realizovat dohodnuté řešení, které vede k omluvě a vylepšení vztahů (obr. 18).

Chlapci opravovali obrázek za stejných podmínek jako při prvním pokusu, aby se ostatní děti zapojily do činnosti a nerušily, dala jsem jim na starost časovou signalizaci pro střídání štětce mezi chlapci... Po činnosti jsem se v reflexi zaměřila na srovnání poškozeného a opraveného obrázku. Zároveň jsem se ptala, jak se nyní cítí oba chlapci a jak jsou spokojeni s výsledkem...

Cítala jsem, že tato aktivita v pozitivním směru zapůsobila i na ostatní děti a uzavřela se tím kapitola minulé hodiny.



Obr. 18 – Oprava zničeného obrázku z předchozí hodiny, zapojení ostatních dětí při zvukovém ohlašování střídání v malbě

5.hodina „Jarní louka“

Zdroj citací: Reflektivní bilance č. 5, audiozáznam č. 5

Cíl (1) rozvoj spolupráce – posílení pocitu sounáležitosti a soudržnosti

K dosažení tohoto cíle došlo v hlavní výtvarné činnosti „Domeček pro skřítky a víly“, při níž děti projevily své zkušenosti z předchozí činnosti „Duhové kapičky“ a to nemluvit po celou dobu tvorby. Rozvíjely si tak způsob vzájemné domluvy prostřednictvím neverbální komunikace. Zažily si, jaké to je zasahovat někomu do jeho tvorby, vhodným způsobem projevovat ne/souhlas a posouvat své hranice vlastního prostoru. Na základě toho došlo i k rozvoji respektu a tolerance mezi dětmi. Tento cíl jsem podpořila i v následné reflexi, v níž jsem se zaměřila na konkrétní vzájemnou spolupráci. Tuto oblast jsem mohla ještě více rozvést, avšak chtěla jsem dát prostor i pro vyjádření k samotnému výsledku, co děti v domečku vytvořily. Reflektivní dialog vedl i k vyjasnění situací a pojmů se pocitů, které vznikly při neverbální komunikaci.

H.: „Já tam dala ten stůl, oříšek a jeřabiny. Stavěla jsem tam za V.. A ještě k tomu mi N. čmajzla kůru. - N.: Nene, Já jsem jí jen trochu ofoukla, aby tam nebyl prach.“ K.: „Já jsem tam dávala krabice – Co si z nich stavěla? Stěny.“ V.: „Tuhletu stěnu a tyhle krabice.“ M.: „Stěnu za N. a dával jsem tam výzdobu.“

Pocit sounáležitosti a soudržnosti jsem podpořila i na závěr celého projektu a to pozitivním zhodnocením vzájemné spolupráce dětí.

„Podařilo se nám probudit jaro? - Joo!. - Zvládli jste to společně? - Joo - Našli jste společný domeček, kde spolu můžete bydlet? - Joooo.“

Cíl (2) projevení sympatií ostatním členům skupiny, uvědomění si vzájemných vazeb se skupině, Cíl (3) projevení postavení jednotlivců ve skupině a jejich začlenění

K těmto cílům se mi podařilo dospět zejména díky reflexi činnosti „Kde roste tvá kytička“. Vzájemné vazby se projevily právě díky rozhovoru nad umístěním obrázků dětí v prostoru vytvořeného domečku. Děti vyjádřily svou vlastní potřebu míry sociálního kontaktu a vzájemné sympatie. Mohly tak lépe porozumět dynamice skupiny, ve které se nachází, a potřebám jednotlivých kamarádů (obr. 18).

K.: „A mě chybí M. kytky – A kde je? - Schovaná. - A proč? -Protože jí tam je teplo. A otravuje jí tam pořád Ma. - Ma.: Ale já jsem na ní. - A stačí jí , že tam má jenom Ma., nebo by potřebovala ještě někoho? M.: Ještě V. a K.“

K.: „Protože tam je horko a sluníčko tam svítí nahoře a kytky má ráda ty kytky. - Líbí se jí ty ostatní kytičky kolem? - Jo a mně se líbí ty fialový zvonečky a chybí mi velká pampeliška. - A kdepak je? N.: Dělá noty.“

Cíl (4) rozvoj cítění krásna a pozitivních vjemů

K tomuto cíli jsem směřovala prostřednictvím imaginace „Procházka po louce“, v níž jsem kladla důraz na rozvoj vnímání barevnosti v přírodě a pozitivního naladění dětí. V reflexi jsem se chtěla zaměřit na to, co děti na louce viděly, avšak společný dialog se stočil k jedné dívce, která tvrdila, že viděla jen tmu (viz. dále). Splnění cíle tak zůstalo spíše skryté v samotném prožitku dětí.



Obr. 19 – Umístění nakreslených květin do prostoru domečku pro skřítky a víly
– zleva: Pampeliška uložená na klavír, tulipán schovaný v polštářích mimo domeček

Přidaný zisk z hodiny

Zisk (1) vyjádření vlastních pocitů a názorů prostřednictvím reflektivního dialogu a následné hledání konstruktivního řešení ve skupině

Právě ve výše popisované reflexi se dívka vyjádřila, že viděla jen tmou, což odůvodnila tím, že se jí neplní sny. Toto téma jsme uchopila jako skrytý obsah a s dětmi jsme řešily, co dělat pro to, aby nám sny splnily. Při reflektivním dialogu tak vznikl prostor, v němž si děti navzájem radily a sdílely své vlastní zkušenosti.

„Řeknete mi, co jste viděli? N.: Já viděla černo, prostě se mi sny nevyplňují.. - Co by sis přála? - Třeba abych měla celou zahrádku tulipánů pro sebe.. Babička ji má a mě tam nepustí.. - A máš aspoň kytičku v květináči? - Měla jsem, ale umřela mi.. -Myslíte, že by to Natálka mohla nějak vyřešit? - Že by si ji postavili...Koupili...Zaplatili větší pozemek - A kdyby ji chtěla jí mít doma? – Třeba koberec s kytkami...Zasadit si ji... Utrhnout..

- N:Já bych věděla jak to vyřešit, že kdybych měla třeba narozeniny, tak by mi mamka koupila kytku v květináči a já bych si jí zalévala a měla bych hned zahrádku. - Mi.: Ale nejdřív by sis o ní musela říct. - Ano N., já si taky myslím, že bys to měla mamince nejprve říct, že ona to asi ani neví, že si to přeješ – Ma.: A co když ti to nesplní? - K.: Já když jsem si to přála, tak se mi to splnilo. -Mi.: Já si přála malého poníka a maminka mi ho nakonec koupila.

Zisk (2) rozvoj představivosti a fantazie, zisk (3) obohacení o nové sociokulturní poznatky

V činnosti „Život na louce“ se plně projevila kreativita dětí, kdy pohybově ztvárňovaly různé živočichy a k jejich realistické podobě doplňovaly všemožné rekvizity či typické chování. Zároveň v úvodu jmenovaly rozmanité druhy živočichů a do činnosti zahrnuly i některé důležité poznatky o nich (obr.19).

„Představte si, že v té louce žijí různé broučkové – jaké znáte? - Stinky, berušky, mouchy, ploštice, mravenci, vosy, stonožka, komáři, žížala...“

Děti vždy své pohybové ztvárnění nějak ozvláštnily např. Jako včely mi dávaly žihadlo, jako šneci si za trička soukaly polštáře a vytvářely si ulitu, jedna dívka zůstala ležet na zemi a když jsem jí pobízela, aby se hýbala, tak mi odpověděla, že je rozšlápnutý šnek, a jako motýli si děti vyjasnily, že se nesmí o nic otřít, jinak by nemohly létat.

K rozvoji fantazie a představivosti došlo i v hlavní tvořivé činnosti „Domeček pro skřítky a víly“, kdy děti v reflexi popisovaly, co v domečku postavily.

„K. co jsi stavěla? - Já jsem dělala takovýho koníka na hraní, spíš letadlo, tady jsem udělala takový ozdoby, pomohla jsem ozdobit stůl, tady jsem dala ty ruličky – A co to je? - To jsou ozdoby.. tady jsem dala hračku.“



Obr. 20 – Zleva: Ozdoby z přírodnin na společném domečku, Rozšlápnutý šnek, Šneci s ulitou

Zisk (4) vyjádření problému a vyjasnění vzájemných vztahů ve skupině

Při reflexi činnosti „Kde vyrostla tvá kytička“ se děti negativně vyjádřily k chování jedné dominantní dívky. Na základě reflektivního dialogu popsaly její projevy, které se jim ve skupině nelíbí, dívka mohla k celé události vyjádřit i svůj postoj a společně jsme došli k odhalení důvodu jejího chování. Vzájemným dialogem jsme si daný spor vyjasnili a zdůvodnili si, proč je toto chování nevhodné a jak ho napravit. Získané poznatky jsme záhy přenesly do další situace, kdy se ostatní děti začaly projevovat tak, jak prve popisovaly za nepříjemné u dané dívky. Tím došlo k jejich zobecnění pro všechny děti.

K.: A nechtěla bych, aby H. křičela na ty mů kytky. - Hanička by na ně křičela? - H.: Nene. - A proč myslíš, že by na ně křičela? - K.: Protože křičí na nějaký děti. - Ty křičíš na děti? - H.: Ne. - Podívej, asi jo, když to říkají ostatní. - Ma.: No křičí na nás, „Tak to uklidte, tak to uklidte“.. - V.: Mně se nelíbí, že nás H. občas kouše. -K.: A taky mě škrábla. - A tobě to taky dělají? - H.: Ne, jenom ségra. - A já myslím, že když ti to nedělají děti ve školce, tak že bys jim to taky neměla dělat. - Ma.: Měla bys to udělat tý ségre. - No ani té ne, to není hezký, když si to pak vracíte.

„ Nebudeme křičet, víte, že jste teď řekli H., že se vám nelíbí, jak křičí. - H.: Třeba mě se teď taky nelíbí, jak křičíš. - K.: Ale ona křičí na nás. My na ní teď nekřičíme. - Tak nesmíme křičet ani na sebe, ani ve školce.“

Tento zisk jsem vytěžila i v situaci, v níž se opět projevila úzkostlivá dívka. Ani v této hodině se nechtěla zapojit do hlavní tvorby a umanula si rozdání obrázků po skončení činnosti. Aby děti negativně nevnímaly její nicnedělání, záměrně jsem danou situaci otevřela v reflexi, aby sama dívka vyjádřila důvody, proč s dětmi nespolupracovala. Protože jsem nechtěla úzkostlivou dívku dostat do pozice, kdy by jí ostatní měli za zlé, že se nezapojila, neptala jsme se více na jejich vyjádření k této situaci, tím jsem jim však vzala možnost dát najevo své možné pocity z nespravedlnosti. Hlavním cílem však bylo podpoření pocitu sounáležitosti, tudíž jsem situaci obrátila k pozitivní stránce, kde jsem vyzdvihla dívky ochotu rozdat ostatním jejich obrázky.

K.: Já jsem nestavěla, já jsem čekala. - A na co? - Až to budou mít hotovo. - A proč si jim nechtěla pomoc? - Protože já jsem to nechtěla dělat, já jsem jim chtěla rozdat ty kytky.

3.6.4 Shrnutí

Ve výše uvedené kapitole jsem podrobně popsala, jakým způsobem byly naplněny cíle jednotlivých hodin prostřednictvím realizovaných činností. Skrze dosažení těchto cílů došlo k naplnění i obecných cílů projektu, které uvádím na začátku kapitoly.

Pro lepší porozumění, jakým způsobem a jakou měrou k jejich naplnění došlo, uvádím v tabulku Přehled cílů (Příloha I.II.). V té čtenář nalezne strukturu cílů jednotlivých hodin a jejich zařazení jednak k obecnému cíli projektu a jednak k určité rovině cílů – skupinové, individuální či kurikulární. V přehledu tak dokládám, do jaké míry jsem dodržela

(a) rovnocenné zastoupení cílových rovin (Činčera (2007); kap.3.4.2)

(b) naplnění obecných cílů,

(c) jejich poměrné zastoupení v rámci projektu.

Tyto tři oblasti **vypovídají o kvalitě a úspěšnosti celého projektu**, neboť dokládají jeho **komplexní působení na rozvoj a učení žáka** (kap.2.5.6). Kromě předem stanovených cílů v tabulce zařazuji i přidané zisky z hodiny, které obohacují komplexní vliv projektu na jeho účastníky.

Na celkové úspěšnosti projektu má zásadní podíl **artefiletický přístup**, na jehož principech byly založeny veškeré aktivity projektu. Jakým způsobem přispěl k pozitivnímu naplnění uvedených cílů a tím i k úspěšné integraci humanisticky orientované arteterapie do předškolního vzdělávání, hodnotím v závěru své diplomové práce

4 Závěr

Cílem mé diplomové práce bylo zjistit možnosti integrace arteterapie do předškolního vzdělávání a její přínos pro děti tohoto věku. Zabývala jsem se proto nejprve teoretickými východisky, na základě nichž jsem doložila legitimní způsob integrace arteterapie do oblasti výchovy a vzdělávání skrze artefiletický přístup (kap.2.2). Zároveň jsem získanými daty teoreticky podložila pozitivní přínos takto integrované humanisticky orientované arteterapie v oblasti rozvoje osobnosti dítěte předškolního věku (2.3.). V empirické části jsem se rozhodla tyto teoretické předpoklady ověřit v rámci výzkumného projektu.

Na základě užití artefiletického přístupu v praxi mateřské školy v rámci pedagogického projektu (kap.3.5) jsem získávala potřebná data a podnětné informace, které poskytují odpovědi na mé výzkumné otázky:

- **Jak ovlivňuje integrace humanisticky orientované arteterapie skrze artefiletický přístup běžnou praxi předškolního vzdělávání?**
- **Jaké podmínky tuto integraci determinují?**

Poznatky z mé výzkumné práce, na základě nichž jsem postupně docházela k odpovědím na výše uvedené otázky, shrnuji do následujících zjištění:

Zjištění 1. – Integrace arteterapie skrze artefiletický přístup do předškolního vzdělávání – její přínosy a paradoxy

Vstřícné pojetí a jeho hranice

Expresivní činnosti jsou založeny na principu rozvoje představivosti a fantazie vedoucí k tvořivosti dítěte. Vše je podporováno a podněcováno otevřenou tvůrčí atmosférou, v níž se jedinec může oprostit od svazujících pravidel a projevit svou svobodnou osobnost v expresivním výrazu. Ten poté slouží jako zdroj sebepoznání v rámci reflexe (kap.2.2.1).

Tento princip arteterapie a artefiletiky by se mohl jevit jako neomezená libovůle během expresivní tvorby, avšak opak je pravdou. Aby vzniklo vstřícné

prostředí podporující tvořivost a bezpečné sebepoznávání musí být dodrženy stěžejní principy (a) vzájemné vymezení jasných pravidel v rámci tvorby, i reflexe, (b) jejich dodržování všemi aktéry artefiletického setkání. Jen tak lze dosáhnout efektivního výsledku z expresivní tvorby, tedy i pozitivního naplnění vytyčených cílů. Důslednost v dodržování pravidel v rámci pedagogického působení je zároveň jednou ze zásad vzdělávání dětí předškolního věku, která směřuje k úspěšnému dosahování vytyčených cílů a tím i k rozvoji osobnosti dítěte (kap.3.4.3).

Osobnostní rozvoj i přes nedosažené cíle

Mohou však nastat momenty, kdy z různých příčin nejsou výše uvedené podmínky respektovány. Tyto příčiny vznikají na základě aktuální situace, nelze je předvídat a ani se předem připravit na jejich řešení (viz.dále). Tím více mohou vést k ohrožení vstřícného bezpečného prostředí a dosažení stanovených cílů. V takovéto situaci je třeba zvážit, zda (a) striktně vyžadovat stanovená pravidla ve snaze dosáhnout cíle, (2) povolit jejich možnou úpravu ve snaze neohrožovat vstřícné prostředí.

Na základě integrace arteterapie skrze artefiletický přístup lze takovéto nečekané situace obrátit pozitivním směrem, neboť tyto směry využívají princip, kdy veškerý verbální, i neverbální projev může sloužit jako zdroj poznání, je - li vztažen k širším souvislostem (kap.2.2.1). Vzhledem k tomuto poznatku tak lze podněty ohrožující vstřícné prostředí využít k rozvoji osobnosti jedince. Je zapotřebí však k těmto podnětům přistupovat s neutuchajícím vědomím, že jde o možné zdroje poznání, a usilovat o jejich zhodnocení v reflexi. V případě ignorace tohoto faktu a tolerování ohrožujícího jednání aktéra, dochází nejen ke ztrátě možného nového poznání, ale i k nenaplnění původně vytyčených cílů.

Otevřenost k individualitě a její podmínky

Jak jsem uvedla výše, příčiny, které vedou k ohrožení vstřícného prostředí, bývají reakcí na určitou aktuální situaci. Ta se může týkat jedinců i celé skupiny. Pedagog by měl být proto obezřetný k neobvyklým projevům dětí během činnosti. Tyto projevy vždy vyjadřují určitou aktuální potřebu daného dítěte či skupiny a vyžadují náležitý přístup ze strany pedagoga. Nenaplnění těchto

potřeb může vést k výše popsanému ohrožení vstřícného prostředí, ale především k psychické či fyzické újmě jedince, či jiných členů skupiny (kap.2.2.1).

Arteterapie integrovaná skrze artefiletický přístup směřuje k prevenci takového poškození osobnosti jedince a usiluje o jeho předcházení právě prostřednictvím zaměření se na individuální potřeby (kap.2.4). To však vyžaduje stejné úsilí i ze strany pedagoga realizující artefiletický přístup. Je zde proto na místě stálá otevřenost a bdělost vůči individuálním projevům jedinců i celé skupiny, která by mohla být zastřena určitým stereotypním vnímáním chování dětí vytvořené předpokladem, že pedagog již dobře zná projevy i potřeby jednotlivců.

Rozšířené naplňování cílů a komplexního rozvoje jedince

Výše popsané momenty strhávají pozornost pedagoga a zaměřují jeho působení, tedy i působení artefiletického přístupu směrem k nim. Kromě rušivých situací se mohou objevit i pozitivně orientované momenty, které ovlivňují jednání učitele. Tyto podněty mohou být (a) uvědomované, tzn. že si jich pedagog všimne a záměrně s nimi nakládá, nebo (b) skryté, které nejsou v průběhu činnosti odhaleny, ale i přesto určitým způsobem ovlivňují naplňování cílů.

Pokud si pedagog daných podnětů všimne, může s nimi aktivně nakládat ještě v průběhu hodiny. Zde je důležité, aby si byl vědom předem stanovených cílů, a dokázal zhodnotit, zda jsou tyto podněty opravdu přínosné k jejich naplnění či rozšíření. Pokud podněty vedou ke zcela novým odlišným cílům, měl by pedagog vyhodnotit, zda jsou užitečnější než ty původní a zda je tedy smysluplné se jimi zabývat (kap.3.4).

Artefiletický přístup vytváří prostor, v němž na základě reflektivního dialogu může vzniknout nespočet takovýchto podnětů (vzdělávacích motivů), které slouží k rozšířenému naplňování cílů, tedy i ke komplexnějšímu poznání. Ve výzkumné části tyto momenty a jejich přínos označuji jako *přidaný zisk z hodiny* (kap.3.6). K odhalení skrytých momentů poté může dojít v rámci koncepce reflektivního praktika, kdy si pedagog při zpětném pohledu na proběhlé činnosti uvědomuje podněty, ke kterým směřoval své jednání a skrze které naplňoval a rozšiřoval cíle projektu (Příloha I.II.).

Výtvarný výraz jako nástroj a předmět poznání

Arteterapie integrovaná skrze artefiletický přístup umožňuje prostřednictvím vytvořeného artefaktu poznávat hlubší souvislosti v oblasti intra-, interpersonální a individuo-sociální oblasti (kap.2.2.1). Je tedy nástrojem vedoucí k (sebe)poznání. Úkolem artefaktu v předškolním vzdělávání však není pouze jeho symbolika, ale patří sem i snaha skrze něj naučit děti určité výtvarné technice, rozvoji jemné motoriky, estetického a uměleckého citění, poznávání umění a kultury. Ačkoli integrovaná arteterapie má značný přínos pro rozvoj osobnosti dítěte, neměla by být opomíjena úloha výtvarné výchovy v předškolním vzdělávání. Je tedy zapotřebí ve vzdělávání hledat vyváženost a rovnocenné zastoupení obou oborů.

Zjištění 2. – Podmínky, které determinují efektivní integraci arteterapie skrze artefiletický přístup do předškolního vzdělávání

Sestavením a realizací pedagogického projektu, jsem zjistila podstatné okolnosti, které ovlivňují úspěšnou aplikaci artefiletického přístupu v praxi mateřské školy. Rozdělují je do dvou oblastí (I.) před zahájením, (II.) v průběhu realizace artefiletického projektu.

I. Před zahájením realizace

Tyto podmínky zařazují do dvou oblastí dle toho, jak jsou konzistentní, tzn. soudržné a neměnné v různých kontextech integrace arteterapie do předškolního vzdělávání

I.I. Pevně dané podmínky

- jsou téměř stálé²⁵, vytvářejí tak obecný rámec pro užití arteterapie v předškolním zařízení

- **Specifika předškolního vzdělávání** – legislativní vymezení kurikulárním dokumentem RVP PV udává, jaké podmínky musí integrace arteterapie skrze artefiletický přístup splňovat v oblasti cílů, obsahu, prostředků a principů, aby byla považována za legitimní (kap.2.3, 2.4).

²⁵ Změny jsou přípustné na základě úpravy zákona v případě specifik předškolního vzdělávání, či v důsledku odchylky jedince od vývojových specifik (zde se vychází z podmínky individuálních potřeb jedince)

- **Vývojová specifika dětí předškolního věku** – kladou požadavky na náročnost artefiletického přístupu z hlediska užitých prostředků (metod a forem). Tyto požadavky však nevylučují možnost integrace arteterapie skrze artefiletický přístup, naopak lze jejími prostředky dosahovat rozvoje vývojových specifík dětí předškolního věku (kap.2.5).

I.II. Variabilní podmínky

- vychází z kontextu užití integrace konkrétního artefiletického projektu v rámci specifické skupiny a zařízení předškolního vzdělávání, jehož realizace závisí na konkrétním pedagogovi²⁶ Na základě toho mohou vzniknout různé podoby a výsledky artefiletického díla.

- **Individuální možnosti a potřeby**
 - (a) **skupiny** – stanovují specifické cíle artefiletického projektu v oblasti skupinové koheze a vztahů – interpersonální oblast (kap.2.2.1)
 - (b) **jednotlivců** – stanovují specifické cíle artefiletického projektu v intrapersonální oblasti (kap.2.2.1)
 - (c) **zařízení** – vymezují podmínky z hlediska materiálního vybavení, časové a prostorové organizace výchovně vzdělávacích činností

Tyto podmínky lze před zahájením projektu zjistit na základě pedagogické analýzy a výzkumných metod (kap.3.3).

- **Stavba projektu** - úspěšnost aplikace artefiletického přístupu úzce souvisí s volbou cílů, metod a forem jednotlivých činností, jejich uspořádáním a promyšleností v rámci celého projektu.

V tomto směru je na místě zodpovědnost a pečlivost pedagoga již v samotné skladbě a přípravě projektu s ohledem na pedagogické zásady, rovnocenné zastoupení cílových skupin a efektivní volbě prostředků (kap. 3.4).

²⁶ Vycházím z kontextu aplikace integrace arteterapie do předšk.vzdělávání, proto předpokládám, že její realizaci uskutečňuje pedagog. Lze však uvažovat o širším užití dalšími jedinci (např. rodiče, vychovatel)

- **Osobnost pedagoga** – zde hraje roli především osobní zkušenost s užitím artefietického přístupu v rámci předškolního vzdělávání. V tomto ohledu je velice přínosná **koncepce reflektivního praktika**, která pedagogovi **umožňuje sebekritický pohled a rozvoj vzhledem ke zvolenému přístupu** (kap. 3.1.2).

II. V průběhu realizace

I přes dobře sestavený artefietický projekt, znalost prostředí a skupiny, kde bude realizován, a bohaté zkušenosti pedagoga s artefietickým přístupem, se mohou vyskytnout nečekané podmínky, které budou významně ovlivňovat výsledek celého projektu. Jedná se o následující:

- **Aktuální stav**
 - (a) **jedinců** – vyjadřuje bezprostřední psychický a emoční stav, který se odráží v aktivitě a účasti jedince v činnostech
 - (b) **skupiny** – vyjadřuje atmosféru v kolektivu a odráží aktuální potřeby soužití jejích členů
 - (c) **prostředí** – stanovuje aktuální podmínky vzhledem k časovým, prostorovým a materiálním nárokům probíhané činnosti

Tyto podmínky se vytváří jako reakce na vzniklou konkrétní situaci v rámci dané činnosti, proto je nelze předem předvídat a zabránit jejich projevu. V tomto směru je velice důležitá role pedagoga, který je vystaven nečekanému hledání okamžitého řešení.

Je proto nezbytné, aby byl pedagog schopen: **rychlého zhodnocení situace, hledání jiné vhodné alternace, aplikace nově vzniklých podmínek vzhledem k dané situaci**. Vznikají tak nároky na osobnost pedagoga v oblasti jeho flexibility a schopnosti improvizace. Ty lze podporovat prostřednictvím koncepce reflektivního praktika, kdy pedagog na základě sebekritického pohledu může (a) předcházet některým situacím (např. zapomínání pomůcek, nezajištění vhodného prostředí, soustavné podporování pozitivního klimatu ve skupině), (b) vytvořit si hrubý „nouzový scénář“ pro již zažité situace.

Podmínky zvyšující nároky na osobnost pedagoga se mohou projevit v kterékoli výchovně vzdělávací činnosti, nejsou tedy vázané na artefiletický přístup. Pohled z pozice reflektivního praktika tak rozvíjí nejen způsobilost v užívání určitého přístupu, ale i obecné pedagogické schopnosti.

Zjištění (3) Faktory podporující komplexní rozvoj osobnosti v dvojím rozměru

Během ověřování teoretických východisek a hledání odpovědí na výzkumné otázky jsem si uvědomila dva faktory, které značně přispívaly k úspěšnosti celé akce a pozitivně rozvíjely osobnost nejen dětí, ale i samotného pedagoga. Jedná se o principy projektové a tématické výuky a koncepci reflektivního praktika.

1. Projektová výuka s tématickým zaměřením

- **ve vztahu k pedagogovi** – příprava a realizace tématicky zaměřeného projektu rozvíjí pedagogovu schopnost logického a systematického uvažování v oblasti (a) propojenosti a naplňování cílů vzhledem k RVP PV, jehož podmínkou je (b) dramaturgie jednotlivých hodin a (c) volba odpovídajících metod a forem činností. Přičemž tyto schopnosti uplatňuje v kontextu artefiletického přístupu, čímž získává další zkušenosti pro jeho efektivní aplikaci.
- **ve vztahu k žákům** - umožňuje projektová výuka jejich komplexní rozvoj díky soustavnému a intenzivnímu působení, které vytváří prostor pro vznik rozmanitých a hlubokých zážitků. Předpoklad osobního prožitku je nejen jedním z principů integrované arteterapie skrze artefiletický přístup, ale i rozvoje vývojových specifíků dětí předškolního věku, kdy podporuje osvojení nových poznatků a zacházení s nimi (kap.2.2.3, 2.5).

Tématicky zaměřená projektová výuka je tedy efektivním nástrojem

- **k rozvíjení pedagogických schopností učitele**
- **naplňování požadavků RVP PV**
- **k rozvíjení osobnosti žáků**

2. Koncepce reflektivního praktika

- **ve vztahu k pedagogovi** – jak z předchozích dvou zjištění vyplývá, tato koncepce poskytuje pedagogovi zpětný pohled na jeho působení a podněty ke zlepšování v oblasti (a) dosahování vytyčených cílů projektu, (b) užívání zvolenému přístupu, (c) vnímání skrytých obsahů ve výchovně vzdělávací činnosti, (d) uvědomění si svých pedagogických schopností a postupů.
- **ve vztahu k žákům** – je tato koncepce přínosná z hlediska neustálého sebehodnocení a kontroly působení pedagoga, tedy i jeho schopnosti zohledňovat individuální potřeby žáků a kolektivu a úspěšnost komplexního rozvoje jejich osobnosti.

Tématicky zaměřená projektová výuka i koncepce reflektivního praktika klade na pedagoga určité nároky v systematičnosti, schopnosti sbírat a uspořádat data, kritického uvažování a sebehodnocení. Ovšem vynaložené úsilí nevede pouze k pozitivnímu rozvoji žáka, tedy k cíli každého pedagoga (obecně, nejen v předškolního vzdělávání), ale zároveň směřuje ke zhodnocení a ocenění jeho odvedené práce a ke kladnému zúročení v dalším pedagogickým působení.

Summary

My diploma thesis deals with the problems of art therapy use in pre-school education. The main problem is discrepancy in the focus of these two fields, when art therapy comes from medical impact whereas pre-school education from the educational one.

In my work I first justify the common aim of the branches and it is the individual's complex development. On the basis of it I seek possible starting points for integration of humanistically oriented art therapy into pre-school education. A suitable method is the artephiletic approach that corresponds to the humanistically oriented art therapy in the effort to individual's (self) recognition in intra-, interpersonal and indivo-social field. After comparison of demands and principles of the art therapy integrated through the artephiletic approach with the demands of Framework Educational Programme, it is possible to deduce first legitimate correspondences, mainly in mutual aims and key competencies development. On the basis of developmental particularities examination we can allege that they do not limit possibilities of integration and at the same time they are not limited by art therapy. On the contrary, it positively contributes to personality development of pre-school children with respect to their developmental particularities.

I verified previously stated facts under the terms of designing and realization of the pedagogical project that is based on the art therapy integration through the artephiletic approach.

For its effective evaluation, I followed reflective practitioner's conception that allow me the objective view on the integration realized. On the basis of acquired pieces of information I finally stated findings that express contribution but also paradoxes in art therapy use through artephiletic approach. I also generalized conditions that influence course and results of this integration.

5 Seznam použitých zdrojů

Knižní literatura

1. ČÁBALOVÁ, D.: *Pedagogika*. Praha, Grada, 2011. ISBN 978-80-247-2993-0
2. ČINČERA, J.: *Práce s hrou: pro profesionály*. Praha, Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1974-0
3. KOŤÁTKOVÁ, S.: *Dítě a mateřská škola*. Praha, Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-156-1
4. PECINA, P.: *Tvořivost ve vzdělávání žáků*. Brno, Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4551-4
5. PELESNÁ, D.: *Možnosti aplikace modifikovaných arteterapeutických metod a technik ve výtvarné výchově*. Plzeň, 2010. Bakalářská práce. Západočeská univerzita v Plzni- Fakulta Pedagogická. Vedoucí práce PhDr. Martina Komzáková.
6. PELESNÁ, D.: *Možnosti a limity integrace průřezového tématu osobnostní a sociální výchova do hodin výtvarné výchova*. Plzeň, 2012. Diplomová práce. Západočeská univerzita v Plzni- Fakulta Pedagogická. Vedoucí práce PhDr. Martina Komzáková.
7. POTMĚŠILOVÁ, P.; SOBKOVÁ, P.: *Arteterapie a artefiletika (nejen pro sociální pedagogy)*. Univerzita Palackého v Olomouci, Cyrilometodějská teologická fakulta, 2012. ISBN 978-80-244-3120-8
8. PROCHASKA, J.O.; NOCROSS, J.O.: *Psychoterapeutické systémy (průřez teoriemi)*. Praha, Grada, 1999. ISBN 80-7179-766-4
9. STODŮLKOVÁ, E.; ZAPLETALOVÁ, E.: *Pedagogika pro střední školy*, Beroun, Machart, 2011. ISBN 978-80-87517-22-2
10. SLAVÍK, J.; WAWROSZ, P. *Umění zážitku, zážitek umění – teorie a praxe artefiletiky 2. díl*. Praha: Univerzita Karlova v Praze- Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-7290-103-3
11. SLAVÍKOVÁ, V.; SLAVÍK, J.; HAZUKOVÁ, H.: *Výtvarné čarování (artefiletika pro předškoláky a mladší školáky)*. Praha, Univerzita Karlova- Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-7290-016-1

12. SLAVÍKOVÁ, V.; SLAVÍK, J.; ELIÁŠOVÁ, S.: *Dívej se, tvoř a povídej* (artefiletika pro předškoláky a mladší žáky). Praha, Portál, 2007, ISBN 978-80-7367-322-2
13. ŠICKOVÁ FABRICI, J.: *Základy arteterapie*. Praha, Portál, 2002. ISBN 80-7178-616-0
14. ŠULOVÁ, L.: *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha, Univerzita Karlova v Praze, Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1820-3
15. ŠULOVÁ, L.; ZAOUCHE-GAUDRON, Ch.: *Předškolní dítě a jeho svět*. Praha, Univerzita Karlova v Praze, Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0752-2
16. ŠVAŘÍČEK, R.; ŠEĐOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0
17. ŠVECOVÁ, K.: *Výtvarný výraz jako nástroj ovlivňování duševních stavů a procesů jedince v kontextu primární prevence*. Plzeň, 2010. Bakalářská práce. Západočeská univerzita v Plzni – Fakulta Pedagogická. Vedoucí práce PhDr. Martina Komázáková
18. TOMKOVÁ, A; KAŠOVÁ, J; DVOŘÁKOVÁ, M. :*Učíme v projektech*. Praha, Portál, 2009. ISBN
19. ZORMANOVÁ, L. : *Výukové metody v pedagogice*. Praha, Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4100-0

Internetové zdroje:

20. ČESKÁ ARTETEPEUTICKÁ ASOCIACE: *Kvalifikace arteterapeuta*. [online]. [cit. 2013-06-05]. Dostupné na: <<http://www.arteterapie.cz/?podkategorie=vzdelavani&clanek=10>>.
21. NEZVALOVÁ, D.: *Akčním výzkumem k zlepšení kvality školy*. e-Pedagogium [on-line], 2002, roč.2, č.4. [cit.2013-05-12]. Dostupné na: <<http://epedagog.upol.cz/eped4.2002/clanek02.htm>. ISSN 1213-7499>.
22. VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ V PRAZE. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha, 2004. Dostupné na: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma>>.
23. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLEVÝCHOVY: *Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících*. Dostupné na: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/zakon-o-pedagogickych-pracovnicich>>.

6 Přílohy

Seznam

I. Příloha

Tištěná verze

- I.I. Projekt „Vítáme jaro“ - Přípravy jednotlivých hodin
- I.II. Tabulka „Přehled cílů“
- I.III. Myšlenková mapa diplomové práce

II. Příloha

Elektronická podoba

- II.I. Sběr dat – dotazníky, reflektivní bilance, audiozáznamy, fotodokumentace
- II.II. Projekt – složky jednotlivých hodin, reflektivní zhodnocení příprav

I. I. Projekt „Vítáme jaro“ - přípravy jednotlivých hodin

1.hodin - „Zimní království“
Zahájení projektu
Cíl: seznámení s dětmi, představení
Popis: děti si mezi sebou posílaly míč a opakovaly přitom svá jména
Motivace: „Co hezkého jsme dělali v zimě?“
Cíl: vzbuzení zájmu, připomenutí zimních radovánek, tradic a svátků, uvolnění, vyjádření vlastní zkušenosti, její sdílení s ostatními, rozvoj neverbální komunikace, dodržení pravidel
Expresivní činnost: pantomima (dramatika)
Pomůcky: 0
Organizace: skupinová práce – ve volném prostoru třídy
Popis: děti postupně pantomimicky předvádí činnost, kterou dělaly v zimě, ostatní hádají, o jakou činnost jde
Reflexe: Kdo ví, co váš kamarád předvádí? Kdo dělal v zimě stejnou věc?
Klíčové kompetence: komunikativní, personální, sociální
Hlavní činnost: 1) „Zimní království“
Cíl: rozvoj neverbální komunikace, spolupráce, seznámení s významem zimy v přírodních souvislostech, rozvoj sebezpůsobení, rozlišené studených a teplých barev
Expresivní činnost: prostorová tvorba (výtvarná činnost)
Pomůcky: odstřížky látek studených barev (modrá, fialová, zelená) + bílá
Organizace: skupinová práce – ve volném prostoru třídy
Popis: děti si vybírají libovolně odstřížky látek, skládají je v prostoru třídy na zemi, vytváří ledové království, nesmí mluvit
Reflexe: Proč je zima důležitá? Proč vše pokrývá sněhem jako bílou peřinou? Proč lidé potřebují spát? Jaké barvy používá zima?
Klíčové kompetence: k učení, k řešení problému, komunikativní, sociální, činnostní
2) „Jaro se probouzí“
Cíl: rozvoj představivosti, upevnění verbálního poznání
Expresivní činnost: hra v roli, narativní pantomima (dramatika)
Pomůcky: atributy pro jednotlivé postavy (př. Slunce z papíru, kostým pro zimu a jaro, doplňky apod)
Organizace: skupinová práce – ve volném prostoru třídy, vytvoření jeviště, hlediště
Popis: tři děti předvádí postavu zimy, jara a slunce, dle vyprávění sehrají příběh o skotačivé zimě, probouzejícím se jaru a slunci, které uspává zimu
Reflexe: Kdo vystřídá zimu? Koho si jaro pozvalo na pomoc? Jak slunce zahnal zimu?
Klíčové kompetence: komunikativní, k řešení problému, k učení
3) „Sluneční paprsky“
Cíl: rozvoj prosociálního chování, rozvoj pocitu sounáležitosti, spolupráce, rozvoj vytrvalosti,

<p>neverbální komunikace, řešení problému, rozlišení teplé a studené barvy</p> <p>Expresivní činnost: prostorová tvorba (VV)</p> <p>Pomůcky: proužky krepového papíru (teplé barvy – červená, žlutá, oranžová)</p> <p>Organizace: skupinová práce (na vytvořeném Zimním království)</p> <p>Popis: děti pomocí krepového paprsku napojují na paprsky ostatních, metoda: prostorová tvorba</p> <p>Reflexe: Kdo pomohl jaru uspat zimu? Kdo ty paprsky vytvořil? Zvládly byste to i bez pomoci ostatních? Jak dlouho by vám to pak trvalo? Potkaly se některé paprsky?</p> <p>Klíčové kompetence: personální, sociální, komunikativní, k řešení problému</p>
<p>Závěr: „Tání ledového království“</p>
<p>Cíl: uklizení třídy, motivace pro příští hodinu</p> <p>Expresivní činnosti: hudebně pohybová činnost</p> <p>Organizace: skupinová práce, kontaktní kruh na koberci</p> <p>Pomůcky: krabice na odstřížky + na proužky krepového papíru, hudba (např. Píseň Jaro – J.Uhlíř, Z.Svěrák)</p> <p>Popis: děti uklízí použitý materiál, na závěr hodiny si povídáme, koho je třeba po zimním spánku probudit</p> <p>Reflexe: Koho je třeba po zimním spánku probudit?</p> <p>Klíčové kompetence: činnostní, k učení</p>

<p>2.hodina - „Jarní víly a skřítkové“</p>
<p>Zahájení projektu</p>
<p>Cíl: navázání v tématu projektu, rekapitulace</p> <p>Metoda: vyprávění</p>
<p>Motivace: 1) Kdo ohlašuje příchod jara?</p>
<p>Cíl: rozvoj sluchové představivosti, poznání ptáků z přírody</p> <p>Expresivní činnost: poslech nahrávky ptačího zpěvu, imaginace, ukázka v encyklopedii</p> <p>Organizace: skupinová práce v kontaktním kruhu</p> <p>Pomůcky: nahrávka s ptačím zpěvem, encyklopedie s druhy ptáků</p> <p>Popis: děti vleže poslouchají krátkou nahrávku, poté odpovídají</p> <p>Reflexe: Jaké znáte ptáky? Slyšeli jste je zpívat?</p> <p>Klíčové kompetence: k učení, občanské</p>
<p>2) Co ptáčekové viděli?</p>
<p>Cíl: rozvoj představivosti a fantazie, vyjádření vlastní zkušenosti dětí, poznání, co znají z krajiny, rozlišení příroda, město</p> <p>Expresivní činnost: pohybová improvizace, volné vyprávění</p> <p>Organizace: skupinová činnost – ve volném prostoru třídy</p> <p>Pomůcky: 0</p>

Popis: děti se proběhnou po třídě s nataženými pažemi, poté přistanou a postupně vypráví

Reflexe: Co jsi viděl z výšky?

Klíčové kompetence: komunikativní, k učení, k řešení problému

„Skřítci a víly se probouzejí“

Cíl: motivace k další aktivitě, přiblížení děje přehráním scénky

Expresivní činnost: narativní pantomima

Organizace: skupinová práce ve volném prostoru třídy

Pomůcky: 0

Popis: děti předvádějí spící skřítky a víly, najdou si skrýš ve třídě, poté se probudí, protáhnou a vylezou ze skrýší, učitelka vypráví děj

Reflexe: Jak ti skřítci a víly vypadají? Mají na sobě nějaké barvy?

Klíčové kompetence: komunikativní, k řeš.problémů

Hlavní činnost: Jarní skřítci a víly

Cíl: rozvoj fantazie, projekce, rozvoj individuality, vyjádření vlastního vztahu k přírodě

Expresivní činnost: papírová koláž (VV)

Organizace: individuální činnost u stolečku

Pomůcky: papírové šablony masek, výstřižky květin, barevné papíry formátu A5, lepidlo, nůžky, pastelky

Popis: děti si vybraly kombinací max.3 barev.papírů, podle té si vybíraly výstřižky s květinami a lepily je na šablonu masky, dle fantazie poté dokreslovaly

Reflexe: Kde tě v přírodě najdeme, co v ní ochraňuješ?

Klíčové kompetence: personální, k učení, činnostní, občanské

Báseň „Skřítci šikulové“

Cíl: shrnutí poznatků z reflexe

Expresivní činnost: báseň s pohybem

Organizace: skupinová činnost v kroužku

Pomůcky: 0

Popis: děti utvoří kruh kolem masek, chytí se za ruce a opakují báseň, při níž předvádí určitá gesta

Reflexe: Jde skřítkům vše hned na poprvé? A když ne, jak to řeší?

Klíčové kompetence: k učení, komunikativní, personální, sociální

3.hodina - „Probouzení počasí“

Zahájení hodiny

Připomenutí minulé hodiny

Cíl: navázání v tématu projektu, rekapitulace

Metoda: převyprávění dětmi

organizace: skupinová činnost - kontaktní kruh

Pomůcky: 0

<p>Popis: otázky na předchozí dvě hodiny</p> <p>Reflexe: Kde jako skřítek nebo víla žijete?</p> <p>Klíčové kompetence: komunikativní, k řeš. problému</p>
<p>Motivace: „Zavolání skřítků a víl“</p> <p>Cíl: posílení pozitivních vazeb v kolektivu</p> <p>Expresivní činnost: posílání klubička, báseň</p> <p>organizace: skupinová činnost – v kontaktním kruhu</p> <p>pomůcky: klubičko provázku</p> <p>Popis: děti posílají klubičko kamarádovi, od kterého chtějí pomoci při probouzení přírody, na závěr opakování básně „Skřítki šikulové“</p> <p>Reflexe: Našli se skřítkové? Udělali si k sobě cesty. Pomůžete probudit přírodu?</p> <p>Klíčové kompetence: personální, sociální</p>
<p>Motivace : „Spící rostlinka v semínku“</p> <p>Cíl: uvědomění si, co potřebuje rostlina k růstu a životu</p> <p>Metoda: diskuze, sázení semínek, Expresivní činnost: pohybová cvičení tření dlaní, pohyb a zvukové cvičení</p> <p>Organizace: skupinová činnost u stolečku, poté v prostoru třídy</p> <p>Pomůcky: semínka fazolí, květináč</p> <p>Popis: dětem dáme do ruky semínko, povídáme si, co potřebuje k tomu, aby vyrostlo, poté je zasejeme do hlíny, třeme o sebe své dlaně, přiložíme k obličeji, abychom demonstrovali teplo nutné k životu, poté děti opakují jednotlivé rytmické zvuky a vytváří zvukovou kulisu deště</p> <p>Reflexe: Co by mohlo semínko probudit? Jak nejlépe nabere sílu? Jak se rostlina nají, napije? Podařilo se nám přivolat déšť?</p> <p>Klíčové kompetence: k učení, k řeš. problému, činnostní, občanské</p>
<p>Hlavní činnost: 1) „Duhové kapičky“</p> <p>Cíl: rozvoj tolerance a spolupráce mezi dětmi, porozumění rozdílu studené a teplé barvy, syté odstíny</p> <p>Expresivní činnost: malba ve dvojicích</p> <p>Organizace: skupinová činnost – na vymezené malovací ploše na podlaze</p> <p>Pomůcky: temperové barvy rozdělené na studené/teplé, štětce, čtvrtka A3, rolnička pro zvukový signál</p> <p>Popis: děti se rozdělí do dvojic, poté si mezi sebou domluví, kdo z nich bude malovat studenými / teplými barvami, po zahájení malby nesmí mluvit a střídají se v malbě o jeden štětec vždy po zvukovém signále (cca. 1,5 min)</p> <p>Reflexe: Jak se vám spolu malovalo? Střídali jste se o štětec? Kdo měl studené/teplé barvy? Co jste malovali? Poznali jste, co ten druhý maloval? Jak? Která barva je tam nejvíce vidět?</p> <p>Klíčové kompetence: komunikativní, personální, sociální, k řešení problému</p>
<p>Závěr: „Zasazená semínka“</p> <p>Cíl: základní porozumění péče o rostliny</p> <p>Metoda: názorná ukázka</p>

<p>Organizace: u stolečku</p> <p>Pomůcky: zasazená semínka v květináči, konev s vodou</p> <p>Popis: s dětmi zalijeme zasazená semínka, umístíme květináč za okno</p> <p>Reflexe: Jak často zaléváme rostliny? Kolik potřebují vody?</p> <p>Klíčové kompetence: k učení, občanské</p>

<p>4.hodina - „Probouzení rostlin“</p>
<p>Zahájení hodiny</p>
<p>Připomenutí minulé hodiny</p> <p>Cíl: navázání v tématu projektu, rekapitulace</p> <p>Metoda: převyprávění dětmi</p> <p>organizace: skupinová činnost - kontaktní kruh</p> <p>Pomůcky: 0</p> <p>Popis: otázky na předchozí hodiny</p> <p>Reflexe: Jaký obrázek jste namalovali duhovými kapičkami?</p> <p>Klíčové kompetence: komunikativní, sociální</p>
<p>Motivace: „ Jak roste ze semínka rostlina?“</p>
<p>Cíl: názorné porozumění růstu rostlin, rozvoj představivosti</p> <p>Metoda: video projekce</p> <p>Organizace: promítání videa na zeď ve vedlejší třídě</p> <p>Pomůcky: videoukázka růstu rostlin (viz. příloha hodiny), dataprojektor</p> <p>Popis: děti shlédly video se zrychleným růstem rostliny</p> <p>Reflexe: Jak to vypadá, když rostlina opouští semínko?</p> <p>Klíčové kompetence: k učení</p>
<p>Hlavní činnost: „Co nám vyrostlo ze semínka?“</p>
<p>Cíl: rozvoj fantazie a představivosti, projekce pocitů, nálad a sympatií k druhým</p> <p>Expresivní činnost: kresba suchými pastely, formát A3</p> <p>Organizace: individuální činnost u stolečku</p> <p>Pomůcky: čtvrtky A3, suché pastely</p> <p>Popis: děti kreslí rostlinu, kterou ztvárňovaly v předchozí aktivitě, dávají prostor své fantazii</p> <p>Reflexe: Jakou rostlinu jsi nakreslil? Proč zrovna tahle se ti líbí ze všech nejvíc, že jí chceš být? Jak se vaše rostlina cítí? Chtěla by se cítit ještě nějak líp a proč?</p> <p>Klíčové kompetence: personální, sociální, činnostní</p>
<p>Závěr: Pozorování květináče</p>
<p>Cíl: zjištění nových poznatků o růstu</p> <p>Metoda: přímé pozorování</p> <p>Organizace: skupinová činnost u stolečku</p> <p>Pomůcky: květináč se zasazenými semínky</p> <p>Popis: společně s dětmi sledujeme růst semínek zasazených v předešlé hodině</p>

Reflexe: Jaké změny vidíme?

Klíčové kompetence: k učení, činnostní, občanské

5.hodina - „Jarní louka“

Zahájení hodiny

Cíl: shrnutí předchozí práce v projektu

Metoda: prohlížení obrázků květin, vyprávění, zalití květináčů

Organizace: skupinová činnost – kontaktní kruh, u stolečku

Pomůcky – výkresy z předchozí hodiny, květináč, konev s vodou

Popis: děti rozložily obrázky z předchozí hodiny na koberec, připomněly si své výtvary, poté zalily zasazená semínka v květináči

Reflexe: Co jsme dělali 1. - 4. hodinu? Podařilo se nám zasadit semínka? Vyrostly nám z nich rostliny? Jak se o ně staráme?

Klíčové kompetence: činnostní, občanské

1) Motivace: „Procházka po louce“

Cíl: rozvoj barevné představivosti,

Expresivní činnost: řízená imaginace

Organizace: skupinová činnost – vleže na koberci

Pomůcky: příběh ke čtení (viz Příloha hodiny)

Popis: děti si zavřou oči a poslouchají vyprávění o putování loukou

Reflexe: Co jste viděli při putování loukou?

Klíčové kompetence: komunikativní, personální, k učení

1) Motivace: „Život na louce“

Cíl: připomenutí si různých živočichů žijících na louce

Expresivní činnost: pohybová improvizace

Organizace: skupinová činnost – ve volném prostoru třídy

Pomůcky: 0

Popis: děti dle pokynu předváděly určitý druh živočichů (př. housenka, motýl, hlemýžď..)

Reflexe: Líbilo se vám na louce? Co jste na ní viděli?

Klíčové kompetence: komunikativní, personální, sociální, k učení

Hlavní činnost:

1) „Domeček pro skřítky a víly“

Cíl: rozvoj prosociálního chování, respektu a tolerance, rozvoj neverbální komunikace, tvorba z netradičního materiálu a přírodnin

Expresivní činnost: prostorová tvorba

Organizace: skupinová činnost – ve volném prostoru třídy

Pomůcky: krabičky, ruličky, přírodniny

Popis: děti bez použití slov stavěly domeček na vymezeném prostoru (prostředlo na podlaze) z recyklovatelného materiálu a přírodnin

Reflexe: Co jsi stavěl? Proč? K čemu to slouží? Pomáhal ti někdo při stavění? A ty někomu?

Klíčové kompetence: komunikativní, sociální, personální, k řeš.problému, činnostní

2) Kde roste Tvá kytička?

Cíl: sociometrický průzkum na závěr projektu – zvědomění vazeb ve skupině, ověření působení aktivit projektu na vývoj vztahů ve třídě

Expresivní činnost: projekce

Organizace: skupinová činnost – na nakreslené louce z předchozí aktivity

Pomůcky: nakreslené kytky ze 4.hod.projektu, vyrobenou louku z předchozí aktivity

Popis: Děti obrázků květiny umístí libovolně do prostoru domečku

Reflexe: Kde je tvůj skřítek? Proč si mu vybral tohle místo? Je tam spokojený? Chtěl by tam mít ještě něco/ někoho, aby byl šťastný?

Klíčové kompetence: personální, sociální, komunikativní

Básnička: „Skřítkci šikulové“

Cíl: shrnutí činností

Metoda: báseň s pohybem

Organizace: kontaktní kruh

Pomůcky: 0

Popis: děti utvoří kruh kolem masek, chytí se za ruce a opakují báseň, při níž předvádí určitá gesta

Reflexe: Víte už, co dělat, aby se probudily rostlinky? Co potřebují? Jak přivolat jaro? Víte, kdo vám přitom pomáhal? A kde ti skřítkové a víly bydlí?

Klíčové kompetence: k řešení problému, k učení, sociální, personální, komunikativní

Závěr: „Existují skřítkci a víly?“

Cíl: úklid materiálu, zamyšlení nad pohádkou versus realita

Metoda: diskuze

Organizace: skupinová činnost

Pomůcky: krabice na uklízení materiálu

Popis: Děti rozeberou postavený domeček, aby skřítky a víly nikdo nenašel a nerušil je

Reflexe: Viděli jste už někdy domeček skřítků a víl? Proč ne?

Klíčové kompetence: k řeš.problému, k učení, komunikativní

I.II. - Přehled cílů

	Skupinové cíle	Individuální cíle	Kurikulární cíle	
Obecné cíle	posílení pozitivních vztahů ve skupině rozvoj spolupráce	zmírnění projevů dominantních děti ve skupině, podpoření sebedůvěry a komunikace submisivních dětí ve skupině	osvojení nových vědomostí, dovedností a postojů	rozvoj výtvarného cítění a tvořivosti
„Vítáme jaro“				
1.hodina	rozvoj prosociálního chování, spolupráce a pocitu sounáležitosti ve skupině	podpoření vytrvalosti a odhodlání v dosahování cíle	porozumění přírodním jevům spojených se střídáním ročních obd. uvědomění si důležitosti odpočinku a klidu (v přírodě i u lidí)	rozlišení studených a teplých barev
„Zimní království“				
Přidaný zisk z hodiny	<i>rozvoj respektu k druhému a komunikace</i>	<i>zvládnutí svých emocí</i>	<i>provázanost s multikulturními poznatky</i>	<i>rozvoj představivosti a fantazie</i>
2.hodina	porozumění pozitivům plynoucích z rozdílnosti lidí	uvědomění si individuality jedince	prohloubení pozitivního vztahu k přírodě a její ochraně	rozvoj představivosti , fantazie,rozvoj barevné vnímavosti, projevení barevné preference
„Jarní víly a skřítkové“				
Přidaný zisk z hodiny	<i>rozvoj prosociálního chování, spolupráce, pocitu sounáležitosti</i>	<i>podpoření vytrvalosti a odhodlanosti v dosahování cíle projekce subjektivních pocitů do artefaktu</i>	<i>rozšíření poznání o další společ.kulturní souvislosti v rámci tématu “Vítáme jaro“</i>	

3.hodina	posílení pozitivních vazeb v kolektivu, rozvoj spolupráce	Podpoření zdravého sebeprosazení dětí	porozumění potřebám nutných k růstu a vývoji (v přírodě i u lidí)	procvičení rozlišení studených / teplých barev rozvoj vnímání sytosti
„Probouzení počasí“				
Přidaný zisk z hodiny	<i>Rozvoj ohleduplnosti</i>	<i>Poučení se z vlastní chyby</i>	<i>Sdílení zásad zdravého stravování</i>	
4.hodina	projevení sympatií ostatním členům skupiny, uvědomění si vzájemných vazeb ve skupině	rozvoj vlastního sebepoznání – vyjádření představy o sobě samém, svých pocitů a potřeb	porozumění procesu vývoje rostliny a porovnání s přímým pozorováním	rozvoj představivosti a fantazie
„Probouzení rostlin“				
Přidaný zisk z hodiny	<i>Vyjasnění vztahů a subjektivních pocitů ve skupině</i>	<i>Dodržení důslednosti v napravování své chyby</i>		
5.hodina	projevení sympatií ostatním členům skupiny, uvědomění si vzájemných vazeb ve skupině rozvoj spolupráce – posílení pocitu sounáležitosti a soudržnosti skupiny	projevení postavení jednotlivců ve skupině a jejich začlenění	uvědomění si důležitosti ochrany přírody	rozvoj citění krásna a pozitivních vjemů
„Jarní louka“				
Přidaný zisk z hodiny	<i>Vyjasnění vzájemných vztahů ve skupině</i>	<i>Vyjádření pocitů a názorů vzhledem k subjektivním potřebám sociálního kontaktu</i>	<i>Hledání konstruktivního řešení, obohacení o nové sociokulturní poznatky</i>	<i>Rozvoj představivosti a fantazie</i>

I. III. Myšlenková mapa diplomové práce

