

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálně pedagogických studií

**Bakalářská práce**

Bc. Monika Krejčí

Arteterapeutické a artefiletické techniky u dětí předškolního  
věku v kontextu waldorfské pedagogiky

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Arteterapeutické a artefiletické techniky u dětí předškolního věku v kontextu waldorfské pedagogiky“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucí práce a za použití pramenů uvedených v závěru bakalářské práce.

V Olomouci dne: 23.4.2014

Bc. Monika Krejčí

## **Poděkování**

Děkuji vedoucí PhDr.& Mgr. Petře Potměšilové Ph.D. za pomoc a odborné vedení mé bakalářské práce. Dále děkuji kolektivu pracovníků waldorfské Mateřské školy v Olomouci za čas a ochotu spolupracovat při praktickém provádění artefietického programu u dětí v mateřské škole.

## Obsah

|                                             |          |
|---------------------------------------------|----------|
| Úvod .....                                  | 7        |
| <b>TEORETICKÁ ČÁST.....</b>                 | <b>9</b> |
| 1. Arteterapie.....                         | 9        |
| 1.1 Vymezení arteterapie.....               | 9        |
| 1.2 Formy arteterapie .....                 | 10       |
| 1.2.1 Individuální arteterapie .....        | 10       |
| 1.2.2 Skupinová arteterapie.....            | 10       |
| 1.3 Metody arteterapie.....                 | 12       |
| 1.3.1 Imaginace .....                       | 12       |
| 1.3.2 Animace .....                         | 12       |
| 1.3.3 Koncentrace.....                      | 13       |
| 1.3.4 Restrukturalizace .....               | 13       |
| 1.3.5 Transformace.....                     | 13       |
| 1.3.6 Rekonstrukce.....                     | 13       |
| 1.4 Cíle arteterapie a cílové skupiny ..... | 14       |
| 1.4.1 Cíle arteterapie .....                | 14       |
| 1.4.2 Cílové skupiny arteterapie.....       | 15       |
| 1.5 Arteterapeut.....                       | 15       |
| 1.6. Arteterapeutický vztah .....           | 16       |
| 2. Artefiletika .....                       | 18       |
| 2.1 Vymezení artefiletiky .....             | 18       |
| 2.2. Obsah artefiletiky .....               | 18       |
| 2.3. Prostředky artefiletiky .....          | 19       |
| 2.4. Osobnost pedagoga v artefiletice ..... | 19       |
| 3. Dítě předškolního věku .....             | 20       |
| 3.1 Vývoj dítěte předškolního věku .....    | 20       |

|                                                                                                  |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 3.1.1 Tělesný vývoj a vývoj motoriky .....                                                       | 20 |
| 3.1.2 Vývoj poznávacích procesů .....                                                            | 21 |
| 3.1.3 Vývoj myšlení .....                                                                        | 21 |
| 3.1.4 Vývoj řeči.....                                                                            | 22 |
| 3.1.5 Emocionální a sociální vývoj .....                                                         | 23 |
| 3.2 Kresba u dítěte předškolního věku .....                                                      | 23 |
| 3.2.1 Vývoj dětské kresby .....                                                                  | 25 |
| 3.2.2 Vývoj kresby lidské postavy .....                                                          | 26 |
| 3.2.3 Znaký dětské kresby.....                                                                   | 27 |
| 3.2.5 Tvořivost u dětí předškolního věku.....                                                    | 28 |
| 3.3 Možnosti využití arteterapeutických a artefiletických technik u dětí předškolního věku ..... | 29 |
| 3.3.1 Specifika arteterapie a artefiletiky u dětí předškolního věku .....                        | 30 |
| 3.3.2 Techniky arteterapie a artefiletiky vhodné pro děti předškolního věku.....                 | 31 |
| 4. Waldorfská pedagogika.....                                                                    | 34 |
| 4.1. Základní myšlenky a principy waldorfské pedagogiky .....                                    | 34 |
| 4.2 Základní rysy waldorfské pedagogiky .....                                                    | 35 |
| 4.2.1 Práce s barvami .....                                                                      | 35 |
| 4.2.2 Eurytmie .....                                                                             | 35 |
| 4.2.3 Denní rytmus .....                                                                         | 36 |
| 4.2.4 Umělecké činnosti .....                                                                    | 37 |
| 4.2.5 Kreslení forem.....                                                                        | 38 |
| 4.2.6 Rozvoj smyslů .....                                                                        | 39 |
| 4.2.7 Měsíční slavnosti.....                                                                     | 39 |
| 4.2.8 Slavení svátků .....                                                                       | 39 |
| 4.3 Potřeby dítěte klíčové pro waldorfskou pedagogiku .....                                      | 40 |
| 4.3.1 Potřeba náležitýho přísunu podnětů zvenčí .....                                            | 40 |
| 4.3.2 Potřeba smysluplného světa .....                                                           | 41 |
| 4.3.3 Potřeba vlastní společenské hodnoty.....                                                   | 41 |

|                                                        |    |
|--------------------------------------------------------|----|
| 4.3.4 Potřeba životní jistoty.....                     | 42 |
| 4.3.5 Potřeba otevřené budoucnosti .....               | 42 |
| 4.4 Osobnost učitele ve waldorfské mateřské škole..... | 43 |
| PRAKTICKÁ ČÁST .....                                   | 45 |
| 5. Artefietické techniky v praxi.....                  | 45 |
| 5.1 Cíl šetření .....                                  | 45 |
| 5.2 Charakteristika výzkumného vzorku.....             | 46 |
| 5.3 Postup při sběru dat .....                         | 46 |
| 5.4 Metoda šetření.....                                | 47 |
| 5.5 Analýza šetření.....                               | 47 |
| 5.6 Závěr šetření.....                                 | 63 |
| Závěr .....                                            | 67 |
| Seznam použité literatury .....                        | 68 |
| Seznam příloh .....                                    | 71 |
| Anotace .....                                          |    |

# Úvod

*„Malovat je snadné, když nevíte jak. Je však obtížné, když to víte.“ (Edgar Degas)*

Tvořivost je u dětí naprosto přirozenou a samozřejmou součástí jejich osobnosti. Děti tvoří rády, bez toho, aby je do této aktivity někdo nutil. Prostě jen vzít tužku a vykonávat přirozený pohyb rukou a přitom na papíře zanechávat stopu, je pro děti naprosto nezapomenutelný, uvolňující zážitek. Děti si tuto činnost dovedou užívat, jsou ve své tvorbě bezprostřední a dávají volný průchod své představivosti a fantazii. Jejich říše fantazijních představ je pro dospělého člověka něčím nedosažitelným a naprosto nepředstavitelným. Dospělý člověk již zapomněl na tu bezprostřední a přirozenou schopnost tvořit bez obav, že provede špatný tah. V arteterapii neexistuje špatných a dobrých tahů, stejně jako v životě. Existuje zde jen ta cesta, jakou si zvolí člověk sám. Jen tato cesta je správná. Skrze tvorbu člověk může vyjadřovat své pocity, které se slovy vyjadřují těžko. Děti mají stále tu schopnost, že se dovedou oprostit od vnějšího světa a soustředit se pouze na svoji tvorbu. Dospělý člověk by se v tomto ohledu mohl od dětí mnohé učit.

Waldorfská pedagogika vytváří pro děti přirozené prostředí plné podnětů k tvorbě a rozvoji fantazie. Tento přístup je celkově jiným způsobem pohledu na smysl života a bytí člověka na zemi. Jde o návrat k původním tradicím a původnímu smyslu života, kdy lidé měli blízko k přírodě a také přirozené tvorbě. Tvorba je v pojetí waldorfské pedagogiky prostředkem k poznávání světa kolem sebe.

Téma mé bakalářské práce jsem si zvolila proto, abych zjistila, zda lze pomocí artefiletiky rozvíjet u dětí některé jejich schopnosti a dovednosti.

Teoretická část bakalářské práce s názvem Arteterapeutické a artefiletické techniky u dětí předškolního věku v kontextu waldorfské pedagogiky, bude rozdělena do čtyř kapitol. První kapitola bude věnována tématu arteterapie, jejímu definování a vymezení základních metod, forem, cílů, i osobnosti arteterapeuta a jeho vztahu s klientem. Druhá kapitola teoretické části bude věnována tématu artefiletiky, jejímu vymezení, obsahu, prostředkům, cílům a také osobnosti pedagoga provádějícího artefiletickou činnost. Třetí kapitola se bude věnovat dítěti předškolního věku, jeho psychickému vývoji, specifiku kresebného vývoje, důležitosti tvořivosti u dítěte předškolního věku, a také možnostem využití arteterapeutických a artefiletických technik u dětí v tomto věku. Čtvrtá, a tedy poslední pasáž teoretické části bakalářské práce se bude věnovat tématu waldorfské pedagogiky. V této kapitole budou

vymezeny základní principy, myšlenky a rysy waldorfské pedagogiky a také potřeby dítěte, které zdůrazňuje waldorfská pedagogika a osobnosti pedagoga působícího ve waldorfské mateřské škole.

Praktická část mé bakalářské práce bude zaměřena na tvorbu a praktické využití artefietického programu u dětí předškolního věku ve waldorfské mateřské škole. Metodami šetření, které budou využity, budou rozhovor s dětmi a pozorování dětí v průběhu artefietického programu. Cílem práce bude zjistit, zda lze artefietické techniky aplikovat u dětí předškolního věku k rozvoji empatie, komunikace, spolupráce a důvěry mezi dětmi a k osvojení pojmu postižení.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1. Arteterapie

V kapitole je uvedeno vymezení arteterapie jako oboru, její formy, metody, cíle, vymezení vlastností arteterapeuta a arteterapeutického vztahu mezi terapeutem a klientem.

### 1.1 Vymezení arteterapie

Arteterapii řadíme k expresivním terapiím. Expresi, čili výraz můžeme definovat jako: „specifickou, citově zabarvenou a více, nebo méně záměrně strukturovanou reprezentaci vnitřního světa člověka.“ (Slavík, 1997, s. 104) Exprese je spojena se zážitkem tvorby nikoliv se sdělováním informací. Exprese je individuální, jedinečná, svobodná, díky ní člověk má možnost vyjádřit se. (Slavík, 1997)

K expresivním terapiím kromě arteterapie dále řadíme: muzikoterapii, tanečně-pohybovou terapii, dramaterapii, tetroterapii, biblioterapii, poetoterapii a skazkoterapii. (Potměšilová, Sobková, 2012)

Arteterapii lze vymezit dvojím způsobem – v užším smyslu a v širším smyslu. Za arteterapii v širším smyslu lze považovat všechny expresivní terapie, je tedy nadřazeným termínem. Arteterapie v užším smyslu, je pouze terapie výtvarným uměním. (Potměšilová, Sobková, 2012)

Arteterapii rozlišujeme na receptivní a produktivní. Arteterapii receptivní charakterizujeme jako vnímání uměleckého díla, které arteterapeut vybírá s určitým záměrem. Klient do vnímání daného díla projektuje svoje emoce a aktuální psychický stav. Je třeba, aby se klient v tomto procesu do díla nějakým způsobem vcítil. Cílem je tedy poznávání vlastních pocitů i pocitů druhých a pochopení vlastního nitra. Řadíme zde návštěvy výstav, galerií, projekce diapozitivů nebo videozáznamů, následované rozhovory o těchto výtvarných dílech. (Šicková-Fabrice, 2002)

Při arteterapii produktivní klient využívá své vlastní tvůrčí schopnosti. Je zde často využito skupinové dynamiky a různých výtvarných technik. Cílem je rozvoj senzomotoriky, vizuomotoriky, ale také samostatnosti, komunikace a poznávacích procesů. (Šicková-Fabrice, 2002; Horňáková, 2007)

## 1.2 Formy arteterapie

Arteterapii lze rozdělit na individuální a skupinovou. Skupinová arteterapie může být také rodinná nebo partnerská.

### 1.2.1 Individuální arteterapie

Individuální terapie je založena na práci pouze s jedním klientem. Terapeut je s klientem předem domluven na četnosti terapeutických setkání a také na jejich délce. Terapeut s klientem navazuje určitý vztah, který by měl mít určitá pravidla: autenticita, respekt klienta, srozumitelná komunikace, právo klienta na neříkání pravdy, schopnost terapeuta soustředit se na klienta a jeho problémy, zajít v daném tématu pouze tak daleko, jak je klient ochoten. (Potměšilová, Sobková, 2012) Individuální terapie je dle Hornákové (1999) vhodná pro klienty, jejichž chování či problém vyžadují celou pozornost terapeuta.

### 1.2.2 Skupinová arteterapie

Skupinová arteterapie je založena na práci se skupinou klientů. Tato práce je pro arteterapeuta náročnější, skrývá však své výhody. Hlavní výhodou, se kterou může arteterapeut pracovat, je skupinová dynamika. Kratochvíl (1995, s. 14) definuje skupinovou dynamiku jako: *„Souhrn skupinového dění a skupinových interakcí. Vytvářejí ji skupinové vztahy a interakce osobností členů skupiny spolu s existencí a činností skupiny a silami z vnějšího prostředí. Ke skupinové dynamice patří zejména cíle a normy skupiny, vůdcovství, koheze a tenze, projekce minulých zkušeností a vztahů, aktuálních interakcí, vytváření podskupin a vztahy jedinců a skupiny. Ke skupinové dynamice patří též vývoj skupiny v čase.“*

K dalším výhodám práce ve skupině patří:

- vzájemná podpora klientů s podobnými potřebami,
- zpětná vazba od klientů navzájem,
- vyzkoušení nových rolí, podpora sociálního učení,
- klienti se učí dělit o zodpovědnost,
- práce ve skupině je ekonomičtější,
- pro některé terapeutky je práce se skupinou více uspokojující.

(Potměšilová, Sobková, 2012; Liebmann, 2005)

Skupinová arteterapie může mít i své nevýhody. K nim patří například fakt, že je zde obtížnější zachovat důvěrnost kvůli účasti více lidí, není možnost věnovat se déle každému

jedinci, klienti nejsou v některých tématech tolik otevření jako by byli při individuální terapii, organizování skupiny je složitější. (Liebmann, 2005)

Pro skupinovou terapii je důležité vytvořit určitá pravidla fungování skupiny. Tato pravidla si můžou buď vytvářet klienti ve spolupráci s terapeutem, nebo mohou být předem pevně stanovena. K základním pravidlům většinou patří mlčenlivost, důvěra a bezpečí, právo říct „stop“, neurážet se, nenapadat se, mít individuální čas k vyjádření své myšlenky. (Potměšilová, Sobková, 2012)

V arteterapeutické skupině může být 6-12 členů. U osob se speciálními vzdělávacími potřebami by však tento počet měl být nižší. Záleží na stupni a typu postižení. Je důležité, před započítím terapeutického procesu znát složení členů skupiny. Členové mohou řešit buď jeden dominující problém, jako je například alkoholová nebo drogová závislost, rodinné problémy, poruchy, příjmu potravy, schizofrenie apod., nebo se může jednat o skupinu různorodou. U této skupiny je ale zapotřebí znát vztahy mezi členy a předcházet případným konfliktům, neshodám, nedůvěře či jiným problémům. Jiné vedení skupiny bude také zapotřebí u dětí, u dospělých, u seniorů nebo u osob s některým typem postižením. Je potřeba znát specifika každé skupiny a zohlednit je. (Potměšilová, Sobková, 2012; Liebmann, 2005)

Šicková-Fabricsi (2002) dále rozlišuje skupinovou arteterapii na rodinnou a partnerskou. Rodinná i partnerská arteterapie má svá specifika. Rodinná arteterapie by měla být zcela komplexní a zaměřovat se na široké spektrum problémů, se kterými se může rodina jako celek potýkat. Jedna ze zásad rodinné terapie je, že komunikací je zde vše, tedy ať verbální či neverbální projevy, aktivní i pasivní komunikace. Uvnitř rodiny také existují určitá pravidla a vztahy, které určují co je a není přijatelné. Jinými slovy určují správné a špatné chování. Aby terapeut tyto zásady zjistil, může rodinu vyzvat, aby se všichni členové chovali „jako doma“. Hlavními cíly terapie v rodinách je dosáhnout lepší komunikace a spolupráce při řešení problémů a také zlepšit spontaneitu a přirozenost členů rodiny. Nenáročné výtvarné techniky jsou pro tuto terapii obzvláště vhodné. Arteterapeut se zaměřuje především na iniciativu členů, na pořadí v jakém se účastníci zapojují, jak se „dělí o papír“ apod. (Šicková-Fabricsi, 2002; Rubinová, 2001)

V partnerské arteterapii je vhodné využívat techniky společného kreslení. Díky této společné činnosti jsou partneři schopni vyjádřit své problémy, vize, očekávání, která mají vůči sobě či vůči jejich vztahu jako takovému. Na tomto základě jsou poté schopni verbalizovat potíže v jejich vztahu a hledat společná řešení. (Šicková-Fabricsi, 2002)

## **1.3 Metody arteterapie**

Metody arteterapie lze charakterizovat jako určité postupy, které jsou důležité pro arteterapeutický proces. Patří mezi ně: imaginace, koncentrace, restrukturalizace, transformace, animace a rekonstrukce. (Šicková-Fabricsi, 2002)

### **1.3.1 Imaginace**

Imaginace je považována za základ zpracovávání informací a emocí člověka. Imaginace umožňuje zprostředkování obsahů mezi nevědomím a vědomím. Umožňuje člověku vytvářet představy něčeho nového, ještě neexistujícího. Tyto představy se mohou, ale také nemusejí uskutečnit. Fantazijní obrazy se mohou projevovat jasně, skutečně, realisticky, názorně nebo mohou být naopak velmi nejasné a jen málo zřetelné. Mohou mít formu různých myšlenek, ale i smyslových vjemů, často jsou vytvářeny na základě aktuálního emočního stavu člověka a projektují jeho aktuálně řešené problémy. Pod vedením terapeuta jsou tyto obrazy dále zpracovávány, přenášeny do výtvarné podoby. Klient tak má možnost nahlížet na svou situaci z jiného úhlu pohledu a tím měnit svoje postoje k dané věci. Schopností imaginace je vybaven každý člověk, projevuje se však na různé úrovni. V dětském věku je fantazie charakteristická svou subjektivitou. Dítě často není schopné rozlišovat mezi realitou a fantazií. (Šicková-Fabricsi, 2002; Potměšilová, Sobková, 2012)

### **1.3.2 Animace**

Jedná se o takzvaný rozhovor ve třetí osobě. V tomto případě se terapeut nebo klient identifikuje s věcí, postavou či zvířetem, a komunikace se tedy realizuje prostřednictvím jeho jména. U klienta se tak jedná o snadnější způsob, jak vyjádřit svoje pocity, potřeby, problémy bez zábran. Animace realizovaná pomocí kresby a následného rozhovoru se často stává komunikačním mostem mezi terapeutem a klientem (dítětem). Metoda animace je vhodná pro děti týrané, zneužívané, děti s emočními problémy, ale také pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, zejména pro děti s poruchou autistického spektra. Animaci je také vhodné použít i před vlastním zahájením arteterapeutického procesu. (Šicková-Fabricsi., 2002; Potměšilová, Sobková, 2012)

### **1.3.3 Koncentrace**

Mandala je využívána jako nejčastější technika koncentrace v arteterapii. Slovo mandala znamená kruh, oblouk, svatý kruh a pochází ze sanskrtu. Lze za ni považovat každý kruhovitý tvar, který má určitý střed. Je symbolikou středu duše, osobnosti, k níž se vše vztahuje. V arteterapii je mandala využívána jako pomůcka k meditaci a koncentraci. Symbolika kruhu se vyskytuje již odpradávná jak ve východních náboženstvích, tak v křesťanství. Indická mandala například znázorňuje mikrokosmos ideální reality, tibetská mandala je vytvořena z barevného písku a slouží k meditaci. Kruh nebo mandala je v kresbě malých dětí symbol zrodu identity v průběhu jejich socializace. Mandala pomáhá člověku uvědomit si sebe samotného, svou vnitřní realitu, často je využívána jako nástroj sebepoznání. Při tvoření mandaly je důležité dát klientovi možnost narušit její uzavřenost. (Šicková-Fabrice, 2002; Potměšilová, Sobková, 2012)

### **1.3.4 Restrukturalizace**

Metoda restrukturalizace je často využívána u klientů, kteří mají určitý problém, ale neumí ho sami vyřešit. Na problém se dívají jedním, stereotypním pohledem, a nedokážou změnit úhel pohledu. Pomocí restrukturalizace se klientovi podaří dívat se na problém i z jiného úhlu pohledu, což mu pomůže problém často vyřešit nebo jej alespoň přijmout. Restrukturalizace spočívá v rozbití či rozčlenění původního obrazu na malé kousky, ze kterých se pak skládá obraz nový. Tato metoda tedy vede klienta k aktivnímu hledání řešení obtížných situací. (Potměšilová, Sobková, 2012)

### **1.3.5 Transformace**

Metoda transformace je založená na přenosu pocitů z vnímání jednoho uměleckého díla do druhého uměleckého díla. Často jde o přenos pocitů například z hudby, literárního textu, pohybu do výtvarné podoby. Cílem této metody je rozvoj kreativity, fantazie a také citlivosti člověka. (Šicková-Fabrice, 2002; Potměšilová, Sobková, 2012)

### **1.3.6 Rekonstrukce**

Metoda rekonstrukce je vhodná a zajímavá pro všechny klienty různé věkové kategorie a různých typů postižení. Lze ji tedy využít i u dětí mladšího školního věku i u klientů s mentálním postižením, především však u klientů, kteří si nejsou jistí ve své tvorbě.

Nejčastěji se využívá technika dokreslované koláže. Klient má tedy k dispozici část nějakého obrázku, kterou nalepí na papír a poté dokreslí. Nemusí se ale nutně jednat jen o dvojdimenzionální obrázek, může jít také rekonstrukci v trojrozměrné podobě. Cílem metody je zejména rozvoj kreativity, tvořivost a také fantazie. (Šicková-Fabrici, 2002; Potměšilová, Sobková, 2012)

## **1.4 Cíle arteterapie a cílové skupiny**

V arteterapii je důležité stanovit si určité cíle. Tyto cíle musí vycházet mimo jiné z cílové skupiny, na kterou je terapie zaměřena.

### **1.4.1 Cíle arteterapie**

Cíle arteterapie vycházejí z aktuální situace a potřeb klienta. Neméně důležité je cíle formulovat podle věku klienta. Dle Šickové (in Müller, 2005) cíle dělíme na individuální a sociální.

Individuální cíle:

- poznání vlastních možností,
- růst osobní svobody,
- rozvoj motivace,
- rozvoj fantazie,
- nadhled, celkový rozvoj osobnosti,
- rozvoj sebeprožívání a sebevnímání,
- přiměřené sebehodnocení,
- svoboda při hledání výrazu pocitů, emocí.

Sociální cíle:

- přijetí druhých,
- uznání hodnoty druhých,
- rozvoj kooperace, komunikace,
- navazování kontaktů,
- společné řešení problémů,
- pochopení vztahů,
- pochopení, že i druzí mají podobné problémy,
- dovednost fungovat ve skupině,

- vytváření sociální podpory.

### **1.4.2 Cílové skupiny arteterapie**

Pokud se zaměříme na věk klientů, lze arteterapii aplikovat jak u dětí, dospívajících, tak i u dospělých a seniorů. Pro bakalářskou práci je ale důležitá skupina dětí, která je zde dále specifikována.

- **Arteterapie u dětí**

Arteterapie může být indikována u dětí trpícími specifickými problémy. To mohou být například poruchy pozornosti, poruchy chování, delikventní děti, děti s poruchami emocí, ale i děti s různým typem postižení. Mezi hlavní cíle u těchto dětí řadíme rozvoj sebedůvěry, sebevědomí, sebehodnocení, motivaci k činnosti, a také sebekontrolu. (Šicková-Fabricsi, 2002)

- **Arteterapie u dospívajících**

V tomto období může arteterapie pomoci přijmout změny ve svém duševním i fyzickém vývoji a nalézt vlastní identitu. Arteterapie rozvíjí zručnost u adolescentů, empatii a myšlení. (Šicková-Fabricsi, 2002)

## **1.5 Arteterapeut**

Jako arteterapeut může působit absolvent psychologie, lékařství, speciální pedagogiky, výtvarné pedagogiky a dalších pomáhajících profesí. Z tohoto hlediska můžeme vyvozovat určité osobnostní rysy, které by měl arteterapeut mít. Měl by být jistě empatický, chápavý, komunikativní, měl by vzbuzovat důvěru, být autentický, příjemně a jasně vystupovat a hlavně umět navázat, ukončit i udržet vztah mezi ním a klientem. Terapeut by měl dále klienta bezprostředně přijmout včetně jeho názorů, postojů i problémů. Na základě toho by měl vždy jasně a zřetelně stanovit cíle jak terapeutické, tak diagnostické a ty také s klientem plnit. (Šicková-Fabricsi, 2002; Potměšilová, Sobková, 2012)

Kromě těchto charakterových vlastností by měl arteterapeut mít i určité odborné znalosti. Ty může získat absolvováním pětiletého psychoterapeutického výcviku nebo na základě absolvování vysokoškolského studia jako samostatného oboru arteterapie. Vzdělání v tomto oboru ale nenahrazuje vzdělání pedagogické, psychologické nebo medicínské, a absolvent tedy nemůže vykonávat jinou než arteterapeutickou činnost. Kromě těchto znalostí by

arteterapeut měl mít přehled také o dějinách umění a mít znalosti z výtvarných oborů.(Šicková-Fabricsi, 2002)

## 1.6. Arteterapeutický vztah

Velmi důležitý je vztah mezi terapeutem a klientem nebo klienty, pokud se jedná o skupinovou terapii. Tento vztah se zajisté odvíjí právě od charakterových vlastností obou stran. Ve vztahu by měla převládat důvěra, úcta jednoho k druhému a také rovnocennost a porozumění. Klient by se měl překonávat ostych a získávat sebedůvěru v tvoření, měl by se učit zodpovědnosti sám za sebe, naučit se plně prožívat a přijímat svoje pocity, prostřednictvím výtvarného projevu akceptovat sebe i druhé, na svou tvorbu si vytvořit určitý nadhled. Arteterapeut by naopak neměl stát mimo arteterapeutický proces, ale plně se ho účastnit. Je vhodné, aby se některých aktivit účastnil spolu s klienty a byl jím samotným příkladem. (Šicková-Fabricsi, 2002)

Kratochvíl (1995, s.56-61) rozlišuje terapeutické vedení skupiny v různých rolích terapeuta: „*role aktivního vůdce, role analytika, role komentátora, role moderátora a experta, role autentické osoby.*“ Roli vůdce skupiny zastává ten terapeut, který se snaží uplatnit svou moc, skupinu direktivně vede a dění v ní aktivně usměrňuje a řídí. Jedná se o roli jakéhosi učitele, iniciátora. V roli analytika je ten terapeut, který nechává dění ve skupině volný průběh. Klienty neovlivňuje, nehodnotí, neradí jim, pouze jim naslouchá. Terapeut v roli komentátora se projevuje podobně jako analytik s tím rozdílem, že dění ve skupině více komentuje a nastavuje skupině tzv. zrcadlo. Terapeut moderátor nechává dění volný průběh, do dění však občas zasahuje a usměrňuje jej správným směrem. Expert navíc předkládá možnosti různých nových technik a nových informací. Autentický terapeut se snaží vyjadřovat své pocity a začleňuje se mezi ostatní klienty jako rovnocenný partner. Stává se tak vzorem a modelem k napodobování. (Kratochvíl, 1995)

Zvláštní pozornosti musí být věnováno dětskému klientovi. Terapeut by měl znát vývojové zvláštnosti dítěte. Vývoj dítěte probíhá podle určitých zákonitostí, je ale třeba respektovat i individuální odlišnosti ve vývoji každého dítěte a tolerovat fyziologické odchylky, které s vývojem mohou souviset. Terapeut by měl tyto zvláštnosti znát a respektovat je, a přizpůsobit jim tedy i celý terapeutický proces. Dále by si terapeut u dětského klienta měl být vědom specifických komunikačních signálů. Tyto signály by neměly zůstat bez povšimnutí. Dítě potřebuje stále pociťovat lásku a bezpečí. Terapeut by měl dítěti poskytnout bezpečné prostředí, ale při navazování vztahu by neměl suplovat rodičovskou lásku. Výchovné prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, jej zcela ovlivňuje. Pokud je toto prostředí

patologické, patologický bude pravděpodobně i vývoj dítěte. Terapeut by se v tomto případě měl zaměřovat na rodinu jako celek a snažit se případně napravit i výchovné prostředí. V neposlední řadě by měl terapeut znát skutečnost, že dítě se staví ke svým problémům egocentricky. Vidí tedy příčiny svých obtíží v okolí, nikoliv v sobě. (Jonášková a kol., 2006)

## 2. Artefiletika

Artefiletika je mezní obor mezi arteterapií a výtvarnou výchovou. V rámci kapitoly je uvedeno vymezení artefiletiky, její obsah, prostředky a také je zde charakterizována osobnost pedagoga v artefiletice.

### 2.1 Vymezení artefiletiky

Artefiletika je obor, který vychází z arteterapie, ale je uplatňován v oblasti výchovy. Znamená to tedy, že využívá podobné postupy jako arteterapie, ale liší se od ní svými cíli. Cílem není léčba člověka, ale prevence sociálně-patologických jevů, rozvoj osobnosti a sebepoznání. Pojem „artefiletika“ pochází ze dvou slov – *artis*, *ars* znamená umění, *filetika* neboli *filetický přístup*, označuje přístup, který spojuje expresi umělecké tvorby s reflexí na principu vědy. (Potměšilová, Sobková; Slavík, 2001)

Artefiletiku lze vymezit jako: „...reflexivní, tvořivé a zážitkové pojetí vzdělávání, které vychází z umění a expresivních kulturních projevů (výtvarných, dramatických, hudebních apod.) a směřuje k poznávání a sebepoznávání prostřednictvím reflexivního dialogu o zážitcích z expresivní tvorby nebo vnímání umění“. (Slavíková a kol, 2007, s. 15)

Exprese jakožto „výrazový tvůrčí projev“ (Slavík, 2001, s. 12) a reflexe ve významu „náhledu na to, co bylo zažito a vytvořeno“ (Slavík, 2001, s. 12) – to jsou dvě základní aktivity, na jejímž principu se artefiletika zakládá. Exprese tedy dává žákům možnost k vyjádření svých citů, zkušeností, zážitků, přání a následná reflexe umožňuje nad svou tvorbou přemýšlet, poznávat ji, rozebírat, motivovat k další tvorbě. Reflexe však bývá nejčastěji v rukou učitele. Dle Slavíka (1997) je v expresivní výchově důležitá autonomie žáka a hlavně individuální svoboda, ale i zodpovědnost a respekt k druhým. (Slavík, 2001; Slavík, 1997)

Artefiletika jako autonomní systém se vyvíjela na přelomu 80. a 90. let 20. století na základě změn a potřeb ve společnosti. Je to tedy poměrně mladý obor, který vychází z určité teoretické základny, která se stále vyvíjí současně s praktickými potřebami. (Slavík, 2001)

### 2.2. Obsah artefiletiky

V celém tvořivém procesu je hlavní výtvarný prožitek. Tímto způsobem žák poznává sebe i své okolí a učí se ho chápat. Liší se tak od jiných vyučovacích předmětů. Obsahem bývají tzv. koncepty neboli obsáhlejší témata, se kterými se člověk v životě běžně setkává. Mohou to

být koncepty jako například dobro, láska, tma, nenávisť, žena, muž, ale i různé příběhy nebo mýty. Koncepty v artefiletice jsou zároveň východiskem výchovy a vzdělávání. Základem je, aby učitel žákům zadával koncepty ve formě námětů, které jsou žákovi srozumitelné. (Slavík, 1997)

### **2.3. Prostředky artefiletiky**

Prostředky artefiletiky jsou ve své podstatě shodné s prostředky arteterapie, liší se však svým pojetím. Mezi prostředky mimo kresbu a malbu patří akční tvorba, ale i kosmetické líčení, zařizování bytu a s tím spojené projevy osobnosti, způsob odívání a další. V artefiletice není kladen důraz na materiály a techniky samotné, ale výběr je ovlivněn záměrem činnosti. Prostřednictvím výtvarných prostředků je tedy možné zobrazit obsah např. duševní stav, vnitřní napětí apod. Není zde důležitý proces rozpracování různých technik, ale spíše následné rozhovory týkající se tvorby. Rozhovory mají žáka učit se rozumět různým symbolům a metaforám a objevovat nevědomé obsahy svého já. Techniky jsou považovány za prostředek vyjádření něčeho, co žák není schopný popsat slovy. (Slavík, 1997)

### **2.4. Osobnost pedagoga v artefiletice**

V zásadě by pedagog měl mít určité osobnostní rysy, které jsou do jisté míry shodné s rysy pedagoga jako takového a měl by také projít tzv. zážitkovým výcvikem. Základem je zajisté pedagogické vzdělání a vloh k umělecké činnosti. Mezi základní vlastnosti pedagoga patří hlavně osobnostní vyspělost či moudrost, sebekázeň, komunikační schopnosti, osobnostní vyrovnanost, nadhled a také by měl mít pozitivní vztah k dětem. Měl by umět navodit prostředí plné vzájemné důvěry, porozumění a hlavně vytvořit prostředí pro všechny účastníky bezpečné. Dále by měl umět žáky respektovat a poskytnout jim svobodu ve vyjadřování. Mimo to pedagog musí projít tzv. zážitkovým kurzem. Zde získá mnoho zkušeností a na vlastní kůži si zkusí pocity, které prožívá žák. To je nezbytné k tomu, aby žáka příliš nepřetěžoval a nekladl nepřiměřené nároky na jeho psychiku. Pedagog by se měl pravidelně účastnit supervize, dbát na dostatečnou psychohygienu a tím předcházet případnému syndromu vyhoření. Nezbytnou podmínkou jsou teoretické i praktické znalosti z oblasti výtvarného umění a historie výtvarné kultury. (Slavík, 1997; Slavíková 2007)

### **3. Dítě předškolního věku**

Období předškolního věku je u dítěte významným obdobím prudkého vývoje jak po fyzické, tak i po psychické stránce.

#### **3.1 Vývoj dítěte předškolního věku**

Předškolní období dítěte je ohraničeno dvěma důležitými mezníky, a to nástupem do mateřské školy (přibližně ve 3 letech) a nástupem do základní školy (v 6-7 letech). Je to období, kdy se dítě socializuje mezi své vrstevníky a učí se i respektovat autoritu dospělých. V tomto období dochází změnám výrazným v oblasti tělesného vývoje, k rozvoji poznávacích procesů, jemné i hrubé motoriky, k vývoji v oblasti emocí i sociálním vývoji. Zvláštní pozornost je věnována hře a kresbě dítěte, které bývají hlavními činnostmi dítěte a na jejichž základě lze rozeznat případný patologický vývoj. (Šimíčková-Čížková a kol., 2010; Vágnerová, 2005)

##### **3.1.1 Tělesný vývoj a vývoj motoriky**

V období předškolního věku se mění celková tělesná konstituce dítěte. Z typicky baculatých a oblých tvarů, se dítě postupně vytahuje a roste do výšky. V šesti letech je jeho postava útlá a vytáhlá. Za rok dítě přibývá na váze v průměru o 2 kg a výška se mění asi o 5-6 cm. Pro zdravý fyziologický vývoj dítěte je důležitý neustálý pohyb. V žádném případě nesmíme dítěti pohyb jakýmkoliv způsobem znemožňovat (s výjimkou úrazů nebo v případě tělesného postižení). Dítě se v tomto období učí a zdokonaluje v mnoha činnostech. (Matějček, Pokorná, 1998)

V oblasti hrubé motoriky se zlepšuje v koordinaci pohybů, chůze se stává jistější, stabilnější, zdokonaluje se v běhu, skákání, chůzi po schodech, po nerovném terénu apod. Na konci období je dítě schopné jezdit na kole, na tříkolce, na koloběžce, plavat, bruslit, lyžovat. (Šimíčková-Čížková a kol., 2010)

Co se týče jemné motoriky, dítě se postupně učí manipulovat s tužkou, nůžkami, štětcem, učí se jíst lžící a postupně i příborem, učí se zavazovat tkaničky, házet a chytat míč. Lateralita v tomto věku bývá ještě nevyhraněná, ale postupně dítě začíná preferovat jednu stranu. (Šimíčková-Čížková a kol., 2010; Matějček, Pokorná, 1998)

### 3.1.2 Vývoj poznávacích procesů

Vnímání u dětí předškolního věku je celistvé, nediferencované. Dítě vnímá věci jako celek a nedokáže vyčleňovat podstatné znaky. Vnímá aspekty, které dominují, jsou výrazné anebo se vztahují k činnosti, kterou dítě vykonává. Vnímání je značně egocentrické. Postupně se rozvíjí sluchové vnímání, dítě dokáže rozlišovat různé zdroje zvuků. Dítě předškolního věku se učí rozlišovat barvy, v tomto období by měl již znát všechny základní barvy, učí se poznávat i barvy doplňkové. Čich i chuť se také zlepšují, pomocí hmatu dítě dokáže rozlišit různé vlastnosti předmětů bez podpory zraku. Pokud je u dítěte postižen zrak nebo sluch, je oblast vnímání značně narušena. (Šimíčková-Čížková a kol., 2010)

Paměť je u dětí v předškolním věku především mimovolní, nezáměrná. Pamatují si věci a zážitky, které jsou podkresleny silnými emocemi a to, co jej zaujme. Dítě si často vytváří vlastní pojetí události při její interpretaci. Proces zapamatování si je značně závislý na pozornosti, která je v tomto období ještě nestálá, převážně neúmyslná. Paměť je u dětí předškolního věku logická a mechanická. Logická paměť se uplatňuje hlavně při reprodukci logického sledu událostí, které se často opakují. (Šimíčková-Čížková a kol., 2010; Vágnerová, 2005)

### 3.1.3 Vývoj myšlení

Vývoj myšlení je velmi složitý a dlouhodobý proces. Myšlení dítěte předškolního věku má egocentrický charakter. Dítě se tedy zaměřuje na to, co vidělo, slyšelo, co je pro něj zajímavé, na názor jiných neklade příliš důraz. Dítě v tomto věku není schopné zaměřit svou pozornost na více věcí současně, nedokáže brát na vědomí informace, které by mu ztěžovaly pohled na svět. Dítě také nedokáže chápat různé operace a pravidla, nachází se dle Piageta v předoperačním stádiu vývoje. (Vágnerová, 2005; Šimíčková-Čížková, 2010)

V předškolním období se u dítěte rozvíjí pojmové myšlení, v němž uplatňuje již složitější myšlenkové operace jako je například srovnávání, analýza a syntéza. Dítě se v tomto období učí rozlišovat nadřazené a podřazené pojmy. Většinou je dokáže i správně zařadit. Obtíže mu ale dělá praktické využití těchto poznatků. Dítě se často opírá o analogické myšlení, dokáže tedy odlišit podstatné a nepodstatné znaky, zaměřit se na podstatné souvislosti. Aby dokázalo tyto znaky odlišit, musí také disponovat dostatečnými znalostmi. Častou otázkou dítěte je „proč?“. Touto otázkou zjišťuje mnoho informací o svém okolí a o jeho souvislostech, to mu pomáhá mnohým věcem správně porozumět. Dle Vágnerové (2005) je útržkovitost, nepropojenost a nekoordinovanost typickým znakem myšlení u předškolních

dětí. Dítě úkol řeší na základě jednoho pohledu, znalosti, nedokáže zde zahrnout více aspektů. (Vágnerová, 2005; Šimíčková-Čížková, 2010)

Pro rozvoj myšlení a fantazie v předškolním věku jsou velmi důležité pohádky. Pohádka je pro dítě neskutečný, kouzelný svět, kde neplatí běžné zákonitosti. Na jejím základě si dítě snáze ujasňuje dění kolem něj. Díky pohádkám si dítě mimo jiné rozvíjí svou slovní zásobu. (Matějček, Pokorná, 1998; Vágnerová, 2005)

### 3.1.4 Vývoj řeči

*„Řeč, jíž mluvíme s předškolákem, má být jasná, čistá, oproštěná od zdobnělin a dětských slůvek.“* (Matějček, Pokorná, 1998, s. 14) Zvlášť nevhodné je šišlání. Na tento fakt by měli pamatovat všichni, kdo s dítětem pracují. Řeč si dítě osvojuje od narození. Již od prvních měsíců začíná napodobovat jednotlivé hlásky a experimentovat se svým hlasem. Dítě kromě zevní stránky řeči napodobuje i obsahovou stránku. Je proto důležité, jakým způsobem se vyjadřujeme a jakým jsme pro dítě vzorem. V předškolním věku si dítě během vývoje osvojí cca 2000-2500 nových slov. V šesti letech se jeho slovní zásoba pohybuje okolo 3000-6000 slov. Kromě kvantitativní stránky se řeč zdokonaluje také po stránce kvalitativní. Dítě se učí skloňovat, časovat, učí se mluvit ve složitějších větách či souvětích, učí se správně používat minulý i budoucí čas, učí se používat příslovce, předložky i spojky. V dětské řeči se často objevují různé agramatismy, které jsou v tomto věku fyziologické. Přetrvávají-li však i ve školním věku, je nutné vyšetření u odborníka. (Matějček, Pokorná, 1998; Šimíčková-Čížková, 2010)

Dítě není schopno zapamatovat si celý obsah sdělení, je schopno obvykle reprodukovat jen část sdělení, která je pro něj nějakým způsobem zajímavá nebo důležitá. Řeč dítěte je egocentrická. Dítě rádo mluví samo pro sebe, nepotřebuje nutně posluchače. Pro rozvoj řeči je nutné s dítětem neustále komunikovat. Na rozvoji slovní zásoby se podílejí i média, komunikace s vrstevníky apod. Není však vhodné se spoléhat pouze na média jako na primární zdroj rozvoje dítěte. (Vágnerová, 2005)

Myšlení a řeč jsou navzájem úzce propojeny. V předškolním věku se často stává, že řeč je opožděná vůči myšlení nebo naopak řeč myšlení předbíhá. V prvním případě je myšlení u dítěte na vyšší úrovni oproti řeči. Dítě je schopné vykonat nějakou činnost, již však není schopné tuto činnost pojmenovat. Tento stav je zcela v pořádku, je typický pro začátek předškolního věku. Druhý případ, kdy řeč předbíhá myšlení, je způsoben náhlým nárůstem

slovní zásoby v druhé polovině předškolního věku. Dítě si pro označení různých činností a věcí vymýšlí svá slova. (Vágnerová, 2005; Šimíčková-Čížková, 2010)

### **3.1.5 Emocionální a sociální vývoj**

Dítě předškolního věku bývá v tomto období již po citové stránce více stabilnější, vyrovnanější. Jeho emoce dosahují vysoké intenzity. Zdrojem emocí bývá konkrétní činnost, aktuální zážitky, které dítě intenzivně prožívá. Zlost a vztek u předškoláků již není tak častou emocí. Dítě více chápe souvislosti a příčiny skutečností a snadněji se s tím vyrovnává. Tyto emoce se ale mohou objevit u projevu nadměrné nespokojenosti z příkazů autority, v kontaktu s vrstevníky nebo při frustraci dítěte. Dítě si často představuje různá strašidla, nadpřirozené bytosti apod., a to díky vlivu pohádek a příběhů. Kvůli těmto představám může projevovat strach. Ten může mít spojitost s příjemným vzrušením právě při poslechu strašidelné pohádky, ale může být spojen i s negativní zkušeností. Pro předškolní dítě je ale typická veselá nálada, smysl pro humor, radost. (Vágnerová, 2005; Šimíčková-Čížková, 2010)

Kromě nižších citů se u dítěte rozvíjí také city vyšší. Intelektuální neboli poznávací city se projevují při získávání nových zkušeností, poznatků, při hře. Dítě projevuje náklonnost k dospělým, k vrstevníkům, vytváří si k nim vztah. Dítě potřebuje být v kontaktu s okolím. V předškolním věku si dítě utváří vztah k sobě samému, tzv. sebecit. Estetické city se rozvíjí při vnímání krás kolem sebe, při výtvarných činnostech, v pohádkách při rozlišování dobra a zla, při vnímání hudby, při hře a dalších činnostech. Důležitý je rozvoj morálky, tedy pochopení toho, co je a není dobré. Dítě se učí přijímat pochvalu, povzbuzení, ale i výtku a pokárání. (Vágnerová, 2005; Šimíčková-Čížková, 2010)

## **3.2 Kresba u dítěte předškolního věku**

Kresba je u dítěte velmi významným prostředkem k sebevyjádření, seberealizace. Dítě kreslí většinou spontánně, kreslení ho baví, nikdo jej do činnosti nemusí nutit. Dítě prostřednictvím kresby vyjadřuje své sny, přání, aktuální pocity, emoce. Kresba každého dítěte se vyvíjí podle určitých zákonitostí. Stala se také proto důležitým diagnostickým prostředkem, dle kterého lze rozpoznat různé odchylky ve vývoji dítěte. Zde je velice důležitá i výpověď dítěte doprovázející kresbu před, během i po skončení činnosti. Prostřednictvím kresby dítě komunikuje se světem. (Uždil, 2002; Davido, 2001)

Kresba je přirozenou a spontánní činností každého dítěte. Kreslí všechny děti, dokonce i děti, které jsou nějakým způsobem znevýhodněné (zrakové, sluchové, mentální, duševní postižení). Velice důležité je, aby dospělý ocenil každou snahu dítěte o vyjádření kresbou a tuto snahu podpořil. Naprosto nevhodné je dítě odrazovat od kresby, přehnaně ji kritizovat, přeučovat dítě či mu vůbec neumožňovat prostor pro kresbu. Velmi důležitá je výpověď dítěte o kresbě. Tato výpověď mnohdy objasní některé nesrovnalosti v kresbě, které se mohou jevit jako patologické.

Nejčastějším motivem dětské kresby je člověk, dále pak například dům, auto, slunce, strom, květiny, zvířata a další. Člověk je však ústředním motivem, které dítě kreslí nejprve jako tzv. hlavonožce, tedy jako kruh nebo ovál představující hlavu a z hlavy vybíhající čáry znázorňující ruce a nohy. Uždil (2002) se domnívá, že první grafická představa člověka vychází z dotekových, pocitových a pohybových zkušeností dítěte, na optických méně. Proto dítě nejprve zobrazuje velké oči, které je schopné si na svém obličeji vyhmátat, a až později přibývají nos, ústa a uši. (Uždil, 2002)

Motiv zvířete se často mnoho neliší od lidské postavy. Od postavy lze zvíře rozeznat tak, že je nakresleno z profilu nebo znázorněním ocasu či růžků. Dům dítě nejčastěji zobrazuje klasicky s trojúhelníkovým štítem, poschodové domy dítě zobrazuje málokdy. Dům se vyznačuje zobrazením typických atributů, jako jsou okna, dveře s klikou, komín. Strom se vyvíjí jen z jedné linky, která je vztyčená vzhůru, a dalších kolmých čar, které představují větve. Později již dítě zobrazuje tzv. chomáče listů nebo jehličí. Zpočátku strom nebývá zakořeněn, později se již náznaky kořenů objevují. Dokonalejší se stává zobrazení větví a listů. Když dítě kreslí listnatý strom, kreslí jej nejčastěji jako ovocný strom s plody ovoce. Jehličnatý strom se objevuje spíše u vyobrazení symboliky Vánoc. Dítě často zobrazuje strom proporcionálně neúměrný k postavě. Strom bývá buď menší, nebo stejně velký jako samotná postava. Z důvodu, že i kresba stromu u dětí má určitý vývoj a struktura stromu má výpovědní hodnotu, byl sestaven orientační psychodiagnostický test, tzv. „Baum test“ autorů K. Koch, J. N. Buck. Dalším oblíbeným motivem kresby jsou dopravní prostředky. Dítě dokáže nakreslit vnější i vnitřní část dopravního prostředku často i se sedícími cestujícími. Kresba dopravních prostředků se pro mnohé děti stává zájmem, na který se „specializují“. (Uždil 2002; Davido, 2001)

### **3.2.1 Vývoj dětské kresby**

Členění dle Příhody:

#### **Stadium črtací experimentace**

Toto období se u dítěte objevuje již kolem druhého roku. Jedná se o pohyb, který je málo koordinovaný, bezobsažný, neplánovaný. Pohyb vychází nejprve z ramenního kloubu, poté z loketního a nakonec z kloubu zápěstního. Dítě v tomto období ještě nedokáže respektovat omezený prostor papíru a často jej překračuje. Pohyby při čarání jsou velké, kyvadlové. Zpočátku dítě jen čará, později již tvoří elipsové, kruhové nebo spirálovité tvary. (Šimíčková-Čížková a kol., 2010)

#### **Stadium prvotního obrazu**

Toto stádium u dítěte nastává kolem třetího roku. Pohyb je již více koordinovaný, dítě dokáže čáry spojovat, zakřivovat. Podstatné v tomto období je, že dítě začíná svou kresbu pojmenovávat. K pojmenování dochází nejčastěji během čarání nebo až po dokončení kresby. Význam se často mění. To, co vidí v kresbě dítě, nemusí vidět dospělý. Pojmenování obrazu souvisí s dětskou fantazií a aktuálními prožitky. (Šimíčková-Čížková a kol., 2010)

#### **Stadium lineárního náčrtu**

Stádium nastupuje u dětí kolem čtvrtého roku a je charakteristické pro předškolní věk. Kresba se stává již naprosto uvědomělou a zaměřuje se nejčastěji na lidskou postavu. Dítě začíná kreslit motivy se schematicky naznačenými detaily. Tyto detaily dítě kreslí podle toho, co se mu líbí, co je výrazné, barevné, k čemu má pozitivní vztah. Dítě je ovlivněno fantazií, kterou neodlišuje od reality. Není však ještě schopné zobrazit prostor a proporce. (Šimíčková-Čížková a kol., 2010)

#### **Stadium realistické kresby**

Toto období začíná u dětí mezi pátým a šestým rokem a je typické pro období mladšího školního věku. Dítě stále kreslí dle své vlastní představy, nikoli podle předlohy. Kresba se stává dvojdimenzionální a lze v ní rozlišit objektivní znaky. Proporcionalita je již realističtější, objevuje se více typických detailů. (Šimíčková-Čížková a kol., 2010)

### **Stadium naturalistické kresby**

Toto stadium je poslední, vývoj kresby je již ukončen. Kolem desátého roku dítě přestává kreslit podle představy, ale kreslí podle toho, co skutečně vidí. Kresba se stává dokonalejší, přesnější, dítě se snaží o zachycení pohybu, proporcí, dvoj nebo trojdimenzionality, stínování. Spousta dětí v tomto období kreslit přestává. Bývají totiž ke svým výtvorům více kritické a své nedokonalosti v kresbě si více uvědomují. U dětí s výtvarným talentem ale vývoj dále pokračuje a kresba se stává jejich koníčkem. (Šimíčková-Čížková a kol., 2010)

### **3.2.2 Vývoj kresby lidské postavy**

Vývoj kresby postavy úzce souvisí s vývojem představy o sobě. Vědomí o sobě samém není přítomno od počátku vývoje, vyvíjí se s rozvojem zkušeností a znalostí dítěte o svém těle a o prostoru kolem něj. (Davido, 2001; Uždil, 2002)

Jak je již uvedeno, dítě je antropocentrické, centrem je jeho zájmu člověk. Proto se tento motiv objevuje v jeho kresbách nejčastěji. Dítě začíná kreslit postavu kolem třetího a čtvrtého roku. Je to období, kdy dítě již začíná dávat výsledkům svých čaranic význam a začíná je pojmenovávat. Za první formu lidské postavy, kterou dítě kreslí, je považován tzv. hlavonožec. Ten se poté dále zlepšuje a zdokonaluje. Hlavonožec nejčastěji vzniká z oválného tvaru, který však neznázorňuje pouze hlavu postavy, ale je jakýmsi ohraničením celého těla, kde jsou znázorněny základní lidské znaky, jako jsou oči, nos, ústa někdy i vlasy. K oválu jsou dále připojeny čáry, které znázorňují končetiny. Děti zpočátku trup nekreslí, nepřikládají mu totiž takovou důležitost jako právě hlavě. Kolem pátého roku dítě trup začíná vyobrazovat. Trup většinou kreslí jako další ovál připojený k hlavě, přičemž proporcionalita je stále nedokonalá – trup je menší než hlava. Přibývá detailů - nos, vlasy a také pupík znázorněný dalším kruhem nebo tečkou na trupu. Kresba je v tomto období dvojdimenzionální. V šesti letech se kresba dále zdokonaluje o další detailní znaky a proporcionalita se také stává přesnější. Dítě začíná kreslit kromě očí, nosu, úst a vlasů i uši, prsty, oblečení a další ozdobné detaily, kterým dítě přikládá důležitost. Jednotlivé části těla k sobě „montuje“, tedy připojuje je k sobě. Paže připojuje k trupu, nohy jsou stále dvojdimenzionální, vlasy kreslí obvykle jen po obvodu hlavy. V sedmi letech již dítě kreslí krk, který má ale pouze funkci spojovacího článku a nenavazuje tedy souvisle na trup nebo hlavu. V tomto věku jsou děti schopny paže umístit na správném místě a proporcionálně postavu přizpůsobit skutečnosti. V osmi letech dítě začíná kreslit postavu z profilu. Ten ale bývá nedokonalý, občas je postava vyobrazena částečně z profilu a částečně zepředu. Začíná

postavu kreslit integrovaně, napojuje souvisle hlavu, krk a paže v jednu linii. Nohy již neznázorňuje čarami napojenými na trup, ale kreslí je spojené v rozkroku. V devíti letech se kresba dále zdokonaluje, přibývá dalších detailů (např. pásek, náušnice, výstřih, rukáv, atd.). Dítě se snaží znázornit pohyb. V desíti až jedenácti letech kresbu stínuje, tvaruje, pokouší se zachytit perspektivu. Kresbu dále zdokonaluje, vývoj kresby postavy je ale v tomto období již ukončen. (Šimíčková-Čížková, 2010; Davido, 2001)

### **3.2.3 Znaky dětské kresby**

#### **Transparentnost**

Transparentnost v kresbě je fyziologická u dětí do sedmi až devíti let. Pokud se vyskytuje později, může se jednat o patologii. Transparentnost i v pozdějším věku může značit zaostávání duševního vývoje, poruchy afektivity a senzibility. I zde je ale nutné zdůraznit důležitost výpovědi dítěte o kresbě a také samotné pozorování při kreslení. Nelze dělat ukvapené diagnostické závěry bez dalších objektivních podkladů. Dítě zobrazuje i vnitřek objektu, který člověk běžně nevidí. Jde například o zobrazení vnitřku domu, vnitřních orgánů člověka, noh člověka, který má na sobě šaty apod. (Davido, 2001)

#### **Sklápění**

Dítě ve své kresbě zobrazuje to, co zná, ale podle své vlastní představy a fantazie. Jeho kresba není odrazem skutečnosti, tak jak ji vnímáme my, jak se nám skutečně jeví. Toto období nazýváme tzv. intelektuálním realismem. Dítě od pěti do sedmi let nerozlišuje vertikální nebo horizontální zobrazení ani neklade důraz na perspektivu. Kreslíř tedy objekt sklápí podle své fantazijní představy. (Davido, 2001)

#### **Vizuální realismus**

V období vizuálního realismu dítě kreslí to, co vidí. Kresba se stává objektivnější. Vizuální realismus je charakteristický pro období mezi sedmým a dvanáctým rokem, není však zcela jasně vymezeno a závisí na mnoha faktorech. Z těchto faktorů lze uvést například emoční zralost, mentální úroveň jedince, sociální a kulturní prostředí, ze kterého dítě pochází. (Davido, 2001)

## Čára

Síla čáry nám dokáže mnohé naznačit. Dítě s nízkým sebevědomím, je ustrašené, kreslí slabě, tence, často překresluje nebo dokonce vyžaduje pravítko. Naopak dítě, které kreslí příliš silně, má na kreslicí potřebu velký přítlak takový, až občas papír i protrhne, může mít agresivní sklony. Papír, který je špinavý, ušmudlaný, kresby zmatené, značí problémy s grafickým projevem, tedy v pozdějším věku i se psaním. Přeskrtávání, gumování, v kresbě může značit nedostatečnou sebedůvěru. Dítě, které je vyrovnané, zdravě sebevědomé, nemá sklony k agresivitě, kreslí čáry středně silné bez nadměrného přítlaku na kreslicí potřebu. (Davido, 2001)

### 3.2.5 Tvořivost u dětí předškolního věku

Každé dítě předškolního věku je přirozeně tvořivé. Rádo vymýšlí různé nové hry, nová pravidla her, rádo kreslí apod. Ke tvořivosti dítě nemusíme nijak nutit ani jej nějak učit. Dítě se v tvořivosti zdokonaluje samo přibýváním zkušeností, znalostí, rozvojem jemné i hrubé motoriky. Dítě má bohatou představivost a fantazii, díky níž je schopno tvořit. Je třeba tvořivost dítěte stále rozvíjet a podporovat jej.

Dle Bean (s. 15, 1995) je tvořivost definována takto: „*Tvořivost je proces, kterým jedinec vyjadřuje svou základní podstatu prostřednictvím určité formy nebo média takovým způsobem, jenž v něm vyvolává pocit uspokojení; proces posléze vyústí v produkt, který o této osobě, tedy svém původci, něco sděluje ostatním.*“ Jak vyplývá z této definice, tvořivost je chápána jako určitý proces nebo jako produkt. Jinými slovy je to proces, při kterém vzniká produkt. Kromě samotného procesu tvoření jsou ale důležité i pocity a prožitky. Toho lze využívat právě v arteterapii. Tvořivost lze mimo jiné rozvíjet tím, že dítěti budeme předkládat vhodné hračky ke stimulaci a různé materiály, předměty a ukazovat mu možnosti jejich využití. Uždil (s. 104, 2002) chápe tvořivost jako: „*významnou lidskou vlastnost, která umožňuje jít nezvyklými cestami k nečekaně dobrému výsledku, umět reagovat na životní situace nově, nešablonovitě, umět si poradit v (myšlenkové) tísní, umět setrvat ve stavu koncentrované pozornosti a mít schopnost měnit ustálené vztahy mezi věcmi.*“ (srov. Bean, 1995; Uždil, 2002)

Tvořivost je jedinečná. Každý jedinec se rodí s odlišnou mírou schopnosti tvořit a také s jinými psychickými rysy, které tuto aktivitu ovlivňují. Dochází při ní k uvolnění emocí, k příjemným pocitům, relaxaci a již tyto aspekty tvorby dítě motivují. Dítě má možnost se tímto způsobem vyjádřit, a pokud je okolím chváleno a podporováno, jeho sebeúcta se vyvíjí

pozitivním směrem. Není ale vhodné dítě ani přechválit. Dítě se poté ve své tvorbě stává nejisté. Naopak pokud je dítě za svůj produkt káráno a odrazováno od činnosti, jeho sebeúcta v budoucnu nebude příliš vysoká. Nevhodné je také dítě porovnávat s ostatními. Je důležité zde respektovat individualitu a rozdíly ve vývoji každého dítěte. (Bean, 1995)

Jelikož dítě předškolního věku není schopné vyjadřovat slovně všechny svoje pocity jako například úzkost, bolest, rozpaky, frustraci atd., může tvořivost být jedním ze způsobů vyjádření těchto pocitů. Dítě tak může snadněji komunikovat s okolím a výsledným produktem, může tyto emoce vyjádřit navenek. Pokud by emoce dítě nemohlo vyjádřit, mohlo by se stát apatické vůči okolí a frustrované. (Bean, 1995)

Tvořivost však nemusí znamenat pouze pozitiva, mohou se vyskytnout různé problémy či nesrovnalosti s ní související. Je vhodné podporovat individualitu dítěte, naopak je ale nutné, aby dítě nějakým způsobem příliš nevybočovalo ze společensky přijatelných norem. Dítě, ačkoliv je individuální bytostí, se musí učit přizpůsobovat se druhým, spolupracovat, naučit se tolerovat ostatní, přijímat kompromisy, být soucitné, nesobecké apod. Jsou to tedy dva rozdílné cíle, ke kterým by dítě mělo přesto směřovat. Dospělý by dítěti měl dát možnost trávit čas při tvoření samo a soustředit se jen na činnosti s tím spojené, což může být pro některé dospělé problém přijmout. Tento fakt je důležitý pro rozvoj individuality dítěte. Dospělý se musí smířit se skutečností, že při tvorbě dětí vzniká nepořádek, který je pro tuto činnost typický a přirozený. Je ale důležité dítěti stanovit určitá pravidla, která se učí respektovat. (Bean, 1995)

### **3.3 Možnosti využití arteterapeutických a artefietických technik u dětí předškolního věku**

Jak je již výše uvedeno, tvorba je u dítěte předškolního věku přirozenou činností. Je brána jako forma hry, která dítě naplňuje. Arteterapii je možné využívat u dětí s handicapem nebo se znevýhodněním jako například u dětí psychicky deprivovaných pobytem v dětském domově, dětí fyzicky či psychicky týraných, zneužívaných, dětí sociálně znevýhodněných, duševně nemocných apod. Arteterapii lze samozřejmě aplikovat i u dětí vyrůstajících v klidném rodinném prostředí bez patologických náznaků, dětí intaktních. V tomto případě je - dle názoru autora práce - lepší se přiklonit k aplikaci artefietických technik. Pro artefietiku je charakteristické vzájemné protínání poznatků arteterapie a výtvarné výchovy. Díky artefietice je možné dítě dále rozvíjet, umožnit mu jiný náhled na věci kolem něj, pomoci mu pochopit svoje emoce. Je možné dítě nenásilnou formou tvořivé hry učit poznávat svoje tělo,

své možnosti, učit je spolupracovat se svými vrstevníky. Artefiletiku je možné aplikovat v přirozeném prostředí dítěte, a to jak doma ve spolupráci s rodiči, tak v mateřské škole pod „vedením“ učitelky. I to činí artefiletiku více přístupnější.

### **3.3.1 Specifika arteterapie a artefiletiky u dětí předškolního věku**

Pro užití konkrétních činností je důležité znát psychický i fyzický vývoj dítěte. To proto, abychom dítě příliš nepřetěžovali a nekladli na něj vysoké nároky. Hobdayová, Olliverová (2000) uvádějí orientační charakteristiku vývoje dítěte z hlediska uplatnění arteterapeutických metod a postupů. Ve 3-4 letech je dítě již schopné porozumět již složitějším otázkám a požadavkům, které jsou na něj kladeny. Dítě činnosti střídá a spolupracuje s druhými. Vhodné jsou pro něj jednoduché hry, kde porozumí pravidlům, nejsou časově náročné, a kde jsou schopny využít svoje komunikační dovednosti. Dítě v tomto věku porozumí základním emocím, občas ale potřebuje uvést příklad. U dítěte se zpočátku může objevit separační úzkost při příchodu do mateřské školy, ta ale po čase vymizí. Ve 4-5-ti letech je dítě rozumí i složitějším, víceúrovňovým příkazům, instrukcím a vykonat je. Jsou závislé na autoritě, často kladou otázky „jak?“ „proč?“. Představitelství a fantazie je v tomto období na vysoké úrovni. Po šestém roce již rozumí terapii a aktivně se jí účastní. Udrží pozornost po delší dobu a stává se, že jej činnost natolik zaujme, že v tu chvíli nevnímá svět kolem sebe. Šestileté děti často prožívají silné emoce, neumí o nich ještě hovořit. (Hobdayová, Olliverová, 2000)

Kromě těchto vývojových zvláštností by měl terapeut mít na paměti fakt, že každé dítě je individualitou a měl by být citlivý na více či méně zřetelné projevy dítěte. Před začátkem každého sezení by měl být terapeut připraven. To znamená, že by měl mít připraveny všechny pomůcky i náplň sezení. Na úvod terapeutického sezení je vhodné dítěti klást otázky, které přímo nesouvisí s terapií (např. „Tak jak se ti dnes dařilo ve školce?“). Snadněji tak naváže s dítětem opětovný kontakt a nenásilně ho přiměje komunikovat. Terapeut by měl dítě činností zaujmout a setrvat v ní jen po tak dlouho dobu, dokud jej činnost baví. Pokud pro dítě činnost není dostatečně zajímavá, je vhodnější aktivitu raději ukončit a změnit v jinou. Při terapii je nutné poskytnout dítěti dostatečnou volnost rozhodování o materiálech, způsobech vypracování, volbě barev atd. Je zapotřebí také respektovat rozhodnutí dítěte, když například nechce veřejně vystavovat svou práci apod. Pokud je dítě nejisté ve své tvorbě, je vhodné, aby terapeut poukázal na svoji nedokonalost například tím, že sám nakreslí

nedokonalou kresbu. Dítě se tak snáze uvolní, zbaví se ostychu a je motivováno vytvořit lepší výtvar. (Hobdayová, Olliverová, 2000)

### **3.3.2 Techniky arteterapie a artefietiky vhodné pro děti předškolního věku**

V rámci této kapitoly je uvedeno několik technik, které je možné využít při práci s dětmi předškolního věku. Technik a možností existuje velké množství, terapeut ale musí mít dostatečné všeobecné znalosti o práci s dětskými klienty, ale měl by také znát každé dítě individuálně a vnímavě k němu přistupovat. Techniky terapeut vybírá podle konkrétní situace a podle stanovených cílů terapie.

#### **Volná malba, kresba**

Jelikož děti nejraději malují dle své vlastní fantazie a nálady, je pro ně velice vhodná volná malba. Dítě nejprve obrázek nakreslí a poté jej pojmenuje. Je možné obrázek s dítětem dále rozebírat, ptát se ho na význam motivu, vztah k němu atd. Dítě prostřednictvím své kresby může k okolí promlouvat. (Oakleander, 2003)

#### **Malování vodovými nebo jinými barvami**

Malování vodovými, temperovými nebo jinými tekutými barvami je pro dítě velmi zábavné. Fascinuje jej jejich tekutost a lesk. Děti zde mohou využít pestrost barev, mohou se učit tajemství míchání barev a vytváření různých odstínů. Učí se kombinovat různé barvy a utváří si tak estetické cítění. Prostřednictvím barev mohou, často nevědomky, vyjadřovat své aktuální pocity, emoce. Výsledné produkty mohou být opět námětem k rozhovorům. (Oakleander, 2003)

#### **Malování prsty**

Prsty jsou velmi citlivým hmatovým čidlem dítěte. Aplikace barvy přímo na prsty je pro děti příjemná a zábavná činnost, která uklidňuje a nabádá k plynulým pohybům. Dítě nemusí malovat jen barvou, ale například i zmrzlinou, vazelínou, čokoládovým pudinkem. Může také malovat do jemného písku. Tato možnost je vhodná především pro děti k uvolnění napětí anebo pro děti, které nemají příliš sebedůvěry v tvorbě. Tahy se tak stávají „napravitelné“ a dítě nezažívá neúspěch při tvoření. Přesto je některým dětem nepříjemné prsty malovat například kvůli ušpinění a nepříjemným pocitům při aplikaci barvy na prsty. (Oakleander, 2003)

## **Malování chodidlem**

I chodidlo je velmi citlivým místem. Noha člověka je ale většinu času sevřena v botě a je tak o mnohé pocity ochuzena. Děti při malování chodidly často zažívají zcela nové pocity, které bývají velmi příjemné. Na začátek žádoucí dítě vyzvat k tomu, aby si sundalo boty i ponožky, a diskutovat s nimi o pocitech právě prožívaných. Dále je vhodné dítě seznámit se s možnostmi vlastních chodidel a s činnostmi, které je možné provádět. Dítě může zkoušet otiskovat jednotlivé části chodidla nebo chodidla jako celek a zapojit svou fantazii při představách, co můžou jednotlivé otisky znázorňovat. Opět je důležité respektovat nepříjemné pocity spojené s činností, ostych i odmítnutí činnost vykonávat. Je nutné mít připravenou vodu v latoru a ručník, aby se děti mohly po dokončení činnosti od barvy očistit. Malování chodidlem lze provádět jak jednotlivě i ve skupinách. (Oakleander, 2003)

## **Malování ve skupinách**

Malování ve skupinách je pro děti velmi zábavná a emocionální činnost. U dítěte podporujeme schopnost kooperace, komunikace, naslouchání. Práci ve skupině lze využít jak u terapie s rodinou, tak i u dětí společně. Při práci s rodinou je možné využít jeden společný papír, na který všichni společně buď malují různé čáry, klikyháky apod., nebo malují na jedno společné téma. Terapeut při práci sleduje chování jednotlivých členů, jejich vzájemnou komunikaci, rozdělení prostoru na papíře atd. Po dokončení činnosti je možné společně s terapeutem rozebírat pocity a emoce, které měli všichni zúčastnění při práci. Při tvorbě se staršími dětmi je možné je požádat, aby při práci nemluvili, po mladších dětech to vyžadovat nemůžeme. Mladší děti mají přirozenou potřebu neustále komunikovat a sdělovat své emoce a potřeby i v průběhu činnosti.

U skupiny dětí je možné využít postup takový, že každé dítě dostane jeden papír, na který namaluje určitý obrázek, po chvíli, na předem domluvený signál, papír pošlou dále svému sousedovi, ten obrázek doplní o další motiv. Takto papíry kolují do té doby, než jsou všechny obrázky dokončeny. Poté může následovat debata nad vzniklými výtvary.

Dále je možné využít techniky práce na jeden společný papír. Děti mají k dispozici jeden velký papír, na který společně malují na zadané téma. Děti při práci diskutují, domlouvají se. Zde je možné vyzorovat postavení jednotlivých dětí ve skupině, jejich vzájemné vztahy apod. Další možností je společný papír využít i následujícím způsobem. Terapeut na papír nakreslí nějaký motiv a vypráví o něm příběh, poté předá slovo dalšímu dítěti, které v příběhu pokračuje a na papír dokreslí další obrázek. Je možné opět diskutovat o tom, co dítě nakreslilo

a proč. Technik prací ve skupině je spousta, záleží také na kreativitě a schopnostech terapeuta. (Oakleander, 2003)

### **Klikiháky**

Při této technice je podstatný jeden bod, který je umístěný na papíře. Dítě má v tomto případě za úkol tento, většinou černý, bod rozpracovat v jakýkoliv obrazec. Po dokončení činnosti může o vytvořeném námětu vyprávět příběh. Existují také různé sešity s již předkreslenými klikyháky, které lze dokončit v libovolné motivy. Pomocí této techniky je možné navázat s dítětem kontakt. Terapeut a dítě pracují u jednoho stolu, mají k dispozici jeden společný papír a každý jednu tužku. Terapeut má zavřené oči a na papír nakreslí nějaký klikyhák. Poté požádá dítě, aby se na klikyhák podívalo a řeklo, co mu připomíná, a dále klikyhák dokreslilo v určitý motiv. Po skončení tvorby, si mohou terapeut a dítě role vyměnit. (Oakleander, 2003)

### **Čmáranice**

U této techniky má dítě za úkol nejprve na imaginární papír před sebou se zavřenýma očima nakreslit nějaký obraz. Má neomezený prostor a dělá pohyby celým tělem. Poté terapeut dítě požádá, aby si představilo, že má v obou rukách pastelky, a pokreslilo tak celý papír tak, aby žádné místo nezůstalo prázdné. Po tomto uvolňujícím cvičení dá terapeut dítěti k dispozici papír a požádá jej, aby na papír začalo čmárat. Oči může mít buď otevřené, nebo zavřené. Dále má dítě za úkol svůj výtvar prozkoumat ze všech stran a objevit v něm nějaký obrázek nebo i více obrázků a ty dokreslit. Následuje opět diskuze nad obrázkem a případné ztotožnění s ním. (Oakleander, 2003)

## **4. Waldorfská pedagogika**

Waldorfská pedagogika Rudolfa Steinera patří k jednomu nejznámějším a nejrozšířenějším typům alternativního školství po celém světě. Rudolf Steiner, zakladatel waldorfské pedagogiky, utvořil koncepci zvanou antroposofie. Antroposofie je soustava filozoficko-pedagogických názorů týkající se výchovy člověka. Rudolf Steiner vyrůstal v prostředí, které bylo nějakým způsobem utvářeno vlivy antroposofie, které on sám později zformuloval. V roce 1913 se antroposofie oddělila od theosofie a stala se samostatnou duchovní vědou, která pojímá o nadmyslovém poznání světa. Název pochází z řeckého slova „anthropos“, což znamená člověk, a slova „sofia“, což v překladu označuje moudrost. (Průcha, 1996; Zelina, 2000; Calgren, 1991; Valenta, 1993)

První škola zakládající se na této koncepci vznikla roku 1919 v obci Waldorf. Od toho název waldorfská pedagogika. Poté se školy tohoto typu začaly rozšiřovat v Evropě a dále vznikaly v USA, Austrálii, Kanadě, Japonsku atd. (Průcha, 1996; Zelina, 2000)

### **4.1. Základní myšlenky a principy waldorfské pedagogiky**

Waldorfská pedagogika se od té běžné pedagogiky, užívané ve státních školách, liší v několika základních principech. Je zde kladen větší důraz na uměleckou tvorbu, uměleckou výchovu a celkově je u dětí více rozvíjeno estetické cítění. Mimo to je zdůrazněn vlastní prožitek, na rozvoj tvořivosti, na emoce, city apod. Hlavní je, aby si dítě vše prožilo, jen tak získá vlastní zkušenost a učí se více vnímat věci kolem sebe. Pro waldorfskou pedagogiku je charakteristické prožívání různých svátků, obřadů, oslav, slavností, které jsou sladěné s rytmem těla. Výchova dítěte je koncipována tak, aby dítě rozvíjela, podněcovala ho k činnostem a aktivitám, podporovala jeho zájmy a potřeby. Velmi důležité je i prostředí, ve kterém výchova dítěte probíhá. Prostor musí být pro dítě podnětné a musí v něm vzbuzovat přirozený zájem o činnosti. (Průcha, 1996; Zelina, 2000)

Výuka ve waldorfských školách je koncipována do dvanácti ročníků, kterým ještě předchází mateřská škola, a navazuje na ně třináctý ročník, který má za úkol žáky připravit k maturitě. Výuka není rozdělena na klasické vyučovací předměty, jako je tomu v běžných školách, ale je dělena na tzv. epochy, respektive bloky. Jedna epocha trvá 100-120 minut a po tuto dobu se žáci věnují jednomu hlavnímu předmětu. Tento předmět se probírá soustavně každý den po dobu 3-6 týdnů. Dalším specifickým waldorfské pedagogiky je, že žáci zde nejsou hodnoceni známkami, ale učitel je hodnotí slovně. Hodnocení obsahuje určitou charakteristiku žáka a doporučení vhodné pro další rozvoj. Učitelé nejsou vázáni osnovami,

osnovy jsou zde pouze rámcové. O obsahu výuky diskutují se žáky i s rodiči dětí a řídí se aktuálním zájmem dětí o určitou oblast poznávání. Je zde kladen důraz na spolupráci, harmonické soužití, toleranci a respekt. Učitel je ve waldorfském pojetí brán jako rádce a průvodce, který dětem pomáhá poznávat svět kolem sebe. (Průcha, 1996; Zelina, 2000)

## **4.2 Základní rysy waldorfské pedagogiky**

V rámci této kapitoly jsou specifikovány základní rysy waldorfské pedagogiky jako jsou: práce s barvami, eurytmie, denní, rytmus, umělecké činnost, kreslení forem, rozvoj smyslů, měsíční slavnosti a slavení svátků.

### **4.2.1 Práce s barvami**

Barvy jsou součástí každodenního života, setkáváme se s nimi každý den a je známé, že mají na člověka vliv. Každá barva má určitý náboj, určitou symboliku, která je zakotvená hluboko v nás. Díky barvám je možné se jak uklidňovat, ale i aktivizovat. Pomocí barev se můžeme i emočně vyjádřit. Na barvu nelze nazírat pouze jako na fyzikální veličinu, barva má hlubší význam, který je k dispozici pro naše smysly. Pro dítě je práce s barvami stejně důležitá a radostná, jako u dospělých. Rudolf Steiner barvy prakticky využíval k ovlivnění například vznětlivých nebo flegmatických dětí. Je vhodné s dětmi o významu barev diskutovat. Míchání a zapouštění vodových barev do vlhkého papíru je pro dítě velmi obohacující. Zjišťuje tak, které barvy vystupují do popředí, které naopak do pozadí, které jsou neutrální apod. To zjišťuje na základě vlastní zkušenosti nikoli předkládání již hotového vzoru. Není zde důležité vytvořit konkrétní obraz, jde pouze o abstraktní hru s barvami. (Calgren, 1991; Steiner, 1989)

### **4.2.2 Eurytmie**

Eurytmie je jakási viditelná řeč nebo zpěv, kdy základem bývá recitování či hudba. Východiskem eurytmie jsou samohlásky a souhlásky užívané v běžné mluvě. Každá samohláska a souhláska je vyjádřena určitým specifickým pohybem, to je základní teze eurytmie. Slova, kde více převažují samohlásky, vyjadřují vnitřní nálady a zážitky člověka. Naopak slova, kde převažují souhlásky, vyjadřují ve většině případů události odehrávající se ve vnějším světě. Ve waldorfské pedagogice se pracuje s faktem, že při vyslovení určité hlásky u člověka dojde k jakémusi tzv. „volnímu gestu“, které je neviditelné. Eurytmie má velký význam pro rozvoj duševní síly a pohybu celého lidského těla. (Calgren, 1991)

V mateřských školách jde zpočátku o jednoduchou práci s rytmickými cvičeními, které se postupně stávají složitějšími a náročnějšími. Děti také mohou nacvičit rytmicky-pohybová cvičení, která předvedou svým rodičům například na měsíčních slavnostech. Dle waldorfské pedagogiky eurytmie člověka zušlechťuje a pomáhá mu se sociálně vyrovnávat. Eurytmie je na waldorfských základních školách vyučována jako jeden ze základních předmětů. (Calgren, 1991)

#### **4.2.3 Denní rytmus**

Uspořádání denního režimu je pro dítě velice důležité. Je to jedna z jeho základních potřeb, která dítě vnitřně uklidňuje a dává mu řád. Uspořádání výuky ve waldorfských školách se neřídí podle toho, jak výuka vyhovuje učiteli, ale naopak, jak vyhovuje dětem. Je uspořádána organicky, je tedy členěna podle přirozených pochodů dětského organismu. Například ráno se dítě nejnázve zaměřuje na činnosti myšlenkové, poté je vhodně zařadit rytmické a eurytmické činnosti apod. Dle toho jsou také uspořádány hlavní epochy. V souladu s těmito zásadami jsou uspořádány činnosti i v rámci jednotlivých epoch. (Calgren, 1991)

Den v mateřské škole začíná příchodem dítěte, a to znamená vítání s učitelkou a loučení s rodiči. Pro některé děti je loučení s rodiči velmi obtížné, proto je velice důležité přivítání s učitelkou. Ranní příchod dítěte je rituál mezi učitelkou a dítětem. Učitelka by měla přejít na stejnou pozici jako dítě, pohladit jej, umožnit mu fyzický kontakt, který vyžaduje, a naopak i respektovat děti, které fyzickému kontaktu příliš nehoví. Během dopoledne má dítě možnost najít si vhodnou činnost, hru, která jej zaujme a kterou chce vykonávat. Děti mají k dispozici mnoho hraček z přírodních materiálů, různé barevné šátky, barvy, štětce a mnoho dalších pomůcek. Výběr je jen na dítěti, učitelka zde má roli rádce a pomocníka. Ukončení činnosti a přechod k další pro děti bývá leckdy obtížný. Dítě je zabrané do hry, do „svého světa“ a najednou je z něj vytrženo. To může vést k tomu, že si dítě vytvoří nechuť k další činnosti nebo k osobě, která jej z činnosti vyrušila a „zbořila“ tak jeho sny. Ve waldorfské mateřské škole je proto užíváno jemnějších a přijatelnějších přechodů pomocí určitých signálů, které se pravidelně opakují. Může jít například o básničky, písničky, hry na lyru, vstupu skřítky či zvířátka apod. (Ellerová in Růžicková, 2012)

Po volné činnosti ve většině případů následuje „ranní kruh“. Jde o určitý rituál, kde se děti posadí do kruhu, přivítají se, povídají si, sdělují si své zážitky, zpívají, cvičí, učí se básničky, učí se hře na jednoduché hudební nástroje apod. Činnosti v kruhu jsou ovlivněny například ročním obdobím. Po ranním kruhu obvykle následuje hygiena a dopolední svačina. Při

svačině a obědu sedí děti u kruhového stolu. Specifikem waldorfského přístupu je, že učitelka zpravidla sedí u stolu s dětmi a jí s nimi. Děti zde přirozeně napodobují učitelku, která by měla jít příkladem. Po svačině děti obvykle vykonávají činnosti venku. Po obědě následuje odpolední odpočinek. Při přípravě na odpočinek a převlékání dětí do pyžam učitelka obvykle zpívá ukolébavku na zklidnění dětí. Po ulehnutí učitelka každé dítě pohladí a předčítá dětem pohádku z knih. Kromě denního rytmu má každá mateřská škola stanovený i svůj týdenní rytmus, který se pravidelně opakuje. (Ellerová in Růžicková, 2012)

#### **4.2.4 Umělecké činnosti**

Ve waldorfské pedagogice se ve velké míře užívá kreslení, malování, zpěv, hraní nebo i předvádění různých dramatických scének. Pomocí scének se dítě i učí, chápe potřebné souvislosti a má s danou věcí přímou zkušenost. Tento způsob výuky mu pomáhá se s okolním světem seznamovat. Připravené scénky mohou děti také předvádět rodičům na měsíčních slavnostech. Dítě se učí pracovat s hlinou, dřevem, barvami, učí se tkát na tkalcovském stavu apod. Všechny tyto činnosti vyžadují trpělivost, snahu, vytrvalost, vůli, což dítě při práci rozvíjí. Učí se vytvářet kostýmy na vystoupení, nacvičují hru a mimo jiné se učí překonávat stres a trému při vystoupení, se hrát na hudební nástroje, zpívat atd. Úkolem waldorfské pedagogiky je rozvoj dítěte po všech stránkách, dítě má poté všeobecný rozhled a je dále schopno se věnovat specializované činnosti, kterou si později samo vybere. (Calgren, 1991)

Člověk ve svém životě dělá spoustu rutinních činností, při kterých se nemůže plně projevit. To mu umožňují umělecké činnosti, do kterých dává kus sebe samotného, prožívá hluboké vnitřní zážitky. Abychom mohli s materiálem pracovat nebo něco tvořit, musíme se vžít do materiálu nebo činnosti, kterou provádíme. Umělecká činnost pomáhá dítěti odreagovat se, ale zároveň ho i vychovává. Během činnosti za pomoci učitele či vychovatele si dítě utváří postoje jak ke světu, tak k druhým lidem. (Calgren, 1991)

Ve waldorfských mateřských školách je často využíván akvarel. Obvykle se jedná o určitý rituál opakující se jeden den v týdnu. Děti mívají tuto techniku velmi v oblibě. Jde o techniku, kdy se na mokrý papír nanášejí barvy, které se do sebe zapouštějí. Tekuté barvy se na papíře lesknou, světlo do nich vnáší jas. Děti mohou tvořit obraz na základě nějakého tématu (například pohádky) nebo mohou tvořit jen podle své fantazie. Při této činnosti je třeba papíru se zaoblenými rohy. Tyto papíry jsou ve waldorfské pedagogice obzvláště využívány.

Zaoblené rohy jsou pro děti více harmonizující a přirozenější než rohy ostré. (Ellerová in Růžicková, 2012)

Ke kreslení se ve waldorfských mateřských školách užívají malé voskové kvádry nebo bločky, které jsou ze včelího vosku. Ke kreslení tak dítě může využít „bloček“ ze všech tří stran a nemusí se dítě omezovat pouze na jeden hrot pastelky. Kreslení „bločky“ vytváří měkčí linie a snazší propojení jednotlivých barev. (Ellerová in Růžicková, 2012)

Kromě již zmiňovaného tvoření z hlíny a dalších přírodních materiálů se děti ve waldorfské mateřské škole učí péct. Nejčastěji se děti učí péct chleba. Učí se připravovat kvásek, míchat všechny suroviny dohromady, čekají, až těsto vykyne a následně ho zpracují v bochník. Hnětení těsta je pro děti velice příjemné. Děti se učí jak s těstem citlivě zacházet, a rozvíjí tak i všechny svoje smysly. (Ellerová in Růžicková, 2012)

Ve waldorfské mateřské škole se velice využívá pohádek, a to jak čtených, tak i hraných. Prostřednictvím pohádek dítě poznává okolní svět, osvojuje si morální hodnoty apod. V pohádkách vždy vítězí dobro nad zlem, kladní hrdinové mívají obecné pozitivní vlastnosti jako jsou: oddanost, statečnost, pravdomluvnost, obětavost atd. a v zastoupení zla se zde objevují vlastnosti jako pýcha, hloupost, zbabělost, zloba, lakomství atd. Dítě se s hlavními hrdiny ztotožňuje a vytváří si tak ve své fantazii různé obrazy a stává se součástí „jiného“ světa. Tyto prožitky jsou pro dítě v předškolním věku velmi důležité. Je možné, že někteří lidé v dnešní době ztracují význam pohádek proto, že dnešní doba je plná technických vymožeností a děti mohou přijímat pohádky skrze ně. Zde mají ovšem děti vše dané, jasné, zřetelné a není zde prostor pro dětskou fantazii a představivost, která je v tomto věku důležitá. Za zamyšlení také stojí, zda se postavy v televizních pohádkách chovají vždy tak, jak bychom očekávali od dítěte. Jak již bylo řečeno, dítě se v předškolním věku učí nápodobou a často se s hrdiny ztotožňuje. Je tedy na pováženou, zda jsou všechny hrané pohádky nebo komiksy pro děti v tomto věku vhodné. (Sterit, 1992, Blattman a kol., 2007)

#### **4.2.5 Kreslení forem**

Většina dětí se učí kreslit takovým způsobem, že nejdříve nakreslí silnou konturu nějakého objektu a tu teprve vybarví. Při tomto způsobu kreslení ale dochází k mnoha nezdarům. Dítě má pocit, že jeho výtvar není dokonalý, a proto jej neustále přetváří, gumuje, překresluje. To vede k tomu, že dítě je pak v kreslení nejisté a ztrácí radost z tvoření. Ve skutečnosti se ale objekty neskládají z jasných, výrazných kontur, ale nevýrazných linií, které splývají v barevné plochy. Tento způsob vytváření obrazu, tedy z barevných ploch, je pro dítě

přirozenější a snadnější. Existuje ale řada geometrických útvarů, se kterými se běžně setkáváme (spirála ulity, trojúhelníková střecha domu, sněhové vločky, šestiúhelníky včelích pláství, krystaly,...). Děti se tak například učí tyto geometrické tvary poznávat a následně je kreslit na papír. Děti například běhají v kruhu, ve spirálách, v osmičce a s těmito obrazci poté učitel dále pracuje v rámci eurytmie či výtvarných činností. (Calgren, 1991)

#### **4.2.6 Rozvoj smyslů**

Učitel ve waldorfské mateřské škole by měl působit na všechny smysly dítěte. Rudolf Steiner nerozeznává pět smyslu tak, jak je známe, ale smyslů dvanáct. Tyto smysly dělí do tří skupin. První skupina smyslů nám umožňuje vnímání celým tělem, patří sem: smysl pro pohyb, smysl pro rovnováhu, životní smysl, hmat. Druhou skupinu tvoří smysly, díky nimž jsme v kontaktu se světem, jsou to: smysl pro teplo, čich, zrak, chuť. Poslední skupina smyslů jsou smysly „duchovní“, jsou to: smysl pro myšlení, smysl pro řeč, smysl pro „já“, sluch. V mateřské škole je kladen důraz hlavně na smysly, které dítěti značí pohodu či nepohodu. Je to tedy hlavně hmat, smysl pro vlastní pohyb, smysl pro rovnováhu, životní smysl. (Smolková, 2007)

#### **4.2.7 Měsíční slavnosti**

Měsíční slavnosti jsou základním klíčem waldorfské pedagogiky. Děti zde ukazují rodičům či dalším příbuzným, co se za měsíc naučily. Jsou zde různě zpracovávány písně, básně, jsou předváděny různé dramatické hry apod. Děti i učitelé musí vynaložit společné úsilí na nácvik i předvedení vystoupení. Měsíční slavnosti jsou také prostředkem k seznamování rodičů navzájem, dětí z jiných tříd, rodičů a žáků. (Calgren, 1991)

#### **4.2.8 Slavení svátků**

Ve waldorfských (mateřských) školách je slavení svátků jedna z nejdůležitějších událostí. Slavení svátků souvisí s periodicitou roku, podstatný je zde rytmus, pravidelnost. Jedná se o svátky tradiční. Jsou to například tyto slavnosti a svátky: Tři králové, Hromnice, Karneval, Velikonoce, Jánská – letní slavnost, Michaelská slavnost, Svatodušní svátky, Sv. Martin, Sv. Mikuláš, Advent, Vánoce, Narozeninové slavnost a další. Na slavnosti oslavující Sv. Michaela děti připravují stůl plný podzimních plodů. Je to symbol očistění Země pro adventní čas. Svátek Sv. Martina je symbol soucitu. Podle pověsti se totiž sv. Martin podělil o svůj

plášť v lese s potulným chudákem. Děti na tento svátek hrají hru o sv. Martinovi, tvoří výzdobu a lucerničky, se kterými večer vycházejí na cestu „hledat“ Martina. V adventním období děti například připravují hry na témata spojená se zrozením Krista, o Adamovi a Evě, vyrábějí různé dekorace, rozsvěcují slavnostní adventní spirálu apod. Karneval je období, v němž děti tančí a zpívají masopustní písně, vyrábějí masky, převleky a vypráví si o tomto svátku.

Slavení narozenin dětí je také jedinečnou událostí. Jde o připomenutí narození, o shrnutí toho, co se dítě naučilo, co si přeje atd. Pro oslavence je vždy připraven slavnostní trůn obvykle z nějaké stavebnice překryté barevnými látkami a před trůn se rozházejí další barevné látky jako symbol „nitek ze života“. Samotný oslavenec má na hlavě korunu a je ozdoben barevnou látkou. Oslavenci přeje jak sama učitelka, tak i všechny děti. Učí se podat ruku a správně přání formulovat. Přání může také doprovázet hra na lyru. (Ellerová in Růžičková, 2012; Valenta, 1993; Smolková, 2008)

### **4.3 Potřeby dítěte klíčové pro waldorfskou pedagogiku**

V této podkapitole budou uvedeny základní potřeby, které zdůrazňuje waldorfská pedagogika. O tyto potřeby se waldorfská pedagogika opírá, neformulovala je však.

#### **4.3.1 Potřeba náležitého přísunu podnětů zvenčí**

V prvních sedmi letech svého života dítě vnímá svět všemi smysly. Dítě napodobuje gesta, mimiku, pohyby rukou, nohou. Nejde však pouze o vnější nápodobu, ale i o vnitřní. Dítě pozoruje naše chování k druhým lidem a dokáže z tohoto chování vyčíst náš postoj a postoj k němu, na základě toho si utváří základní morální hodnoty. Nápodoba významně napomáhá v socializaci dítěte do společnosti. Nápodoba se děje zpočátku nevědomě, posléze již vědomě. Je proto velmi důležité klást důraz na to, co děláme a neděláme, a uvědomovat si, zda jsme pro dítě tím správným vzorem k nápodobě. Pokud dítě projde celým procesem nápodoby za příznivých a uspokojivých podmínek, je na konci období předškolního věku plně životní síly, plně sebedůvěry a optimismu a je připraveno objevovat věci kolem sebe a chápat jejich souvislosti. Důležité je dítěti utvářet takové prostředí, které mu poskytne co nejvíce přesných vjemů. Hračky by tedy měly být vytvořeny z přírodních materiálů, aby dítěti poskytly možnost s předmětem dále pracovat, poznávat jej, a aby rozvíjeli jejich tvořivost a fantazii. Waldorfský přístup upřednostňuje předkládat dítěti jednoduché, přirozené hračky

z přírodních materiálů a eliminovat hračky z plastu a hračky, které jsou již „hotové“, a nedávají tak dítěti příliš podnětů. To stejné platí i u obsahu činností předkládaných dítěti předškolního věku. Je vhodné dítěti nabízet přirozené činnosti, z kterých dítě čerpá zkušenosti a které jsou pro děti srozumitelné a dokáže se v nich snadno zorientovat. Proto waldorfská pedagogika čerpá ze slavností a svátků během roku, které se v určité periodicitě opakují. S tímto souvisí další potřeba dítěte předškolního věku – potřeba pravidelného řádu a rytmu. (Smolková, 2007; Smolková 2008; Calgren, 1991)

Matějček (1994) obdobně popisuje potřebu kvality, proměnlivosti a množství podnětů. Dítě potřebuje neustále nové podněty k tomu, aby bylo rozvíjeno. Podnětů však nesmí být příliš mnoho, aby nebyl organismus dítěte přetěžován, a naopak jich nesmí být ani příliš málo, aby se dítě nenudilo.

#### **4.3.2 Potřeba smysluplného světa**

Pro dítě předškolního věku je velmi důležitý určitý řád a rytmus. Dítě tak ví, co bude následovat, a snadněji se proto orientuje v čase a chápe souvislosti určitých jevů. Tato teze vychází z faktu, že se člověk s pravidelným rytmem setkává již v matčině lůnu – a to s pravidelným rytmem matčina srdce a dechu. Dále se dítě s pravidelným rytmem setkává v průběhu celého svého života. Pravidelný je jeho dech, tep srdce. Dítě chodí spát ve stejnou dobu, střídá se noc a den, fáze měsíce se pohybují v určité periodicitě apod. Proto by i denní rytmus dítěte měl být pravidelný, měl by mít řád, základní činnosti v průběhu dne by se měly opakovat. Dítě tím pádem nemusí přemýšlet nad věcmi, které budou následovat a „okrádat se“ o energii potřebnou k poznávání světa kolem sebe. Dítě má pocit, že má vše pod kontrolou, ví, že vše má svůj smysl a účel. (Smolková, 2007; Calgren, 1991)

Matějček (1994) také uvádí, že dítě již během těhotenství je schopno vnímat matku všemi smysly a reagovat na její duševní pochody. Matka dítě po narození nosí stále u sebe a dítě tak vnímá tep jejího srdce, který jej uklidňuje. Dítě potřebuje stálost, řád a smysl v přijímaných podnětech. Jedná se o jednu ze základních potřeb, která umožňuje učení.

#### **4.3.3 Potřeba vlastní společenské hodnoty**

Každé dítě chce být plně akceptováno a přijímáno. Je to přirozená potřeba každého člověka od dětství až do dospělosti. Dítě se učí přijímat a akceptovat druhé, respektovat je. Ve waldorfských mateřských školách je proto vhodné uspořádat třídy do věkově smíšených skupin. Dítě se tímto způsobem přirozeně učí pomáhat si navzájem i pomoc přijímat. Každý

se tak cítí být potřebný a aktivně se účastní na dění kolem sebe. Učitel by měl znát každé dítě z hlediska jeho potřeb, aktuálního zdravotního stavu, aktuálního rozpoložení. K tomu je potřeba, aby s dětmi pracovala jedna stálá učitelka. (Smolková, 2007)

Matějček (2005) rovněž zdůrazňuje důležitost předškolního období, kdy dítě přechází za hranice rodinného prostředí a učí se tzv. prosociálnímu chování. Dítě se zařazuje do společnosti a učí se novým postojům, hodnotám a rolím.

#### **4.3.4 Potřeba životní jistoty**

Dítě předškolního věku potřebuje být přijímáno svými blízkými, a to bezvýhradně a bezpodmínečně. Rodiče, sourozenci, vychovatelé, vrstevníci dítěti umožňují přístup k informacím. Tyto osoby jsou pro dítě velice důležité. Ve waldorfské pedagogice je kladen větší důraz na chování a přístup dospělé osoby než na dítě samotné. Dospělý by neměl dítě hodnotit a porovnávat s ostatními z hlediska jeho výkonů a obsah činností by měl vytvářet takovým způsobem, aby hodnocení nebylo nutné. Dospělý by se také neměl přehnaně ukvapovat v diagnostice dítěte, ale objektivně pozorovat všechny jeho projevy s přihlédnutím k jeho aktuálnímu stavu. (Smolková, 2007)

Matějček (1994) popisuje potřebu bezpečí a jistoty podobně. Dítě si potřebuje utvořit vztah k blízkému člověku. Tento vztah si zpočátku (nejčastěji) vytváří k matce, která mu poskytuje ochranu a pomoc a uspokojuje jeho základní psychické potřeby. Pro uspokojení potřeby je nutné, aby dítě bylo přijato po psychické a citové stránce, ne pouze po stránce biologické.

#### **4.3.5 Potřeba otevřené budoucnosti**

Dítě má potřebu věřit, že stojí za to žít dlouhý život naplněný krásnými zážitky, a poznávat svět kolem sebe. Dospělý by měl dítěti pomoci tuto touhu naplnit a podpořit. Dítě v prvních sedmi letech věří, že svět je dobrý, nezkažený, a dospělý mu má být průvodcem v tomto světě. V dnešní době je však stále větší riziko rozpadu rodin, kariérních problémů rodičů atd., které mají za důsledek závislost dítěte na momentálních událostech a nemožnost utvořit si pozitivní očekávání budoucnosti. (Smolková, 2007)

Matějček (1994) také zdůrazňuje potřebu otevřené budoucnosti a životní perspektivy. Potřebou je vyjádřena jistá otevřenost a naopak uzavřenost osudu, kterou dítě potřebuje ke zdravému psychickému vývoji.

#### 4.4 Osobnost učitele ve waldorfské mateřské škole

Aby se člověk mohl stát učitelem ve waldorfské mateřské nebo základní škole, musí mít kromě vysokoškolského pedagogického vzdělání absolvovaný i tříletý kurz, který zaštiťuje Asociace waldorfských mateřských škol ČR. Musí být odborně způsobilý, mít znalosti z oblasti psychologie a pedagogiky a také musí mít morální vlastnosti, na kterých buduje svou přirozenou autoritu. (Valenta, 1993; Smolková, 2007)

Ve waldorfských školách vzniká mezi učiteli a žáky velmi osobní vztah. Základem tohoto vztahu je důvěra. Učitel je pro dítě vzorem, je pro něj velmi blízkou osobou, která mu pomáhá orientovat se ve světě. Učitel zde není autorita, která by pouze dávala dítěti příkazy, ale podle toho, jak se učitel chová, mu poskytuje morální vzory. Poté se tak chová i dítě. Učitelé zde často přesahují své kompetence, které jsou očekávány od učitelů na běžných školách. Učitel je zde pro děti oporou, snaží se v nich vzbudit zájem o poznávání světa kolem sebe a snaží se prohlubovat estetické cítění. Tento vztah má svá pozitiva, ale může mít i určitá rizika. (Smolková, 2007; Ullrich, 2011)

Steiner (1938) uvádí, že osobnost učitele značně ovlivňuje další život dítěte. Rozděluje učitele podle temperamentu a uvádí možná rizika, která z charakteru učitele vyplývají. Například cholerický učitel může u člověka zapříčinit různá somatická onemocnění, která se projeví v dospělém věku. Flegmatický učitel dítěti nestačí v jeho aktivitách, v jeho čilosti a touze poznávat svět. Tento učitel není schopný dítěti nabídnout stimuly, které potřebuje. Učitel melancholik se zabývá spíše sám sebou a je více zaujatý svými problémy. Dítě tak nemůže dát najevo všechny své citové projevy. Sangvinický učitel je přístupný dojmům kolem sebe, nedokáže ale své dojmy projevit do hloubky. Steiner (1938) dále zdůrazňuje vliv výchovy a vzdělávání na dítě: „...jestliže bereme v úvahu celý člověkův život, a nejenom, jak je to pohodlnější, pouhé jeho dětství ..., pak si teprve ujasníme a pochopíme, jaký ústřední význam pro celý život člověka vlastně má výchova a vyučování, jak často se štěstí nebo neštěstí v ohledu duchovním, duševním nebo tělesném souvisejí s vyučováním a výchovou.“ (Steiner, 1938, s. 17-18)

Velice důležitá je proto i sebevýchova učitele. Učitel by na sobě měl dále pracovat, a to jak po stránce vědomostní, tak se rozvíjet sám sebe. Mnozí učitelé mají dojem, že již dosáhli maxima ve svém vzdělání, a mohou tedy dále využívat svoje vědomosti a dovednosti bez dalšího seberozvíjení. Učitel by však měl být vnímavý a pozorný a neustále čerpat ze svých zkušeností a prohlubovat svoje schopnosti. Učitel by také měl neustále posilovat svoji vůli a naplňovat svoje předsevzaté cíle. Neměl by nabýt dojmu, že je již hotová osobnost, která si

vystačí „s tím, co má“. Měl by mít neustále tendence na sobě pracovat a jít za ideálem vlastní osobnosti. Jedině s takovým učitelem je dítě schopno se rozvíjet a hledat samo sebe. (Wirz, 2007; Smolková, 2008)

# PRAKTICKÁ ČÁST

## 5. Artefiletické techniky v praxi

### 5.1 Cíl šetření

V rámci šetření jsme se rozhodli praktickou část práce doplnit o artefiletický program, který jsme vytvořili a aplikovali u vybrané skupiny dětí předškolního věku. Hlavním cílem byl rozvoj empatie a spolupráce a pochopení pojmu postižení.

#### **Cíle:**

Zjistit, zda lze vybranými artefiletickými technikami u vybrané skupiny dětí předškolního věku rozvíjet schopnost empatie.

Zjistit, zda lze vybranými artefiletickými technikami u vybrané skupiny dětí předškolního věku rozvíjet schopnost spolupráce a komunikace mezi dětmi.

Zjistit, zda lze vybranými artefiletickými technikami u vybrané skupiny dětí předškolního věku rozvíjet vzájemnou důvěru mezi dětmi.

Zjistit, zda lze vybranými artefiletickými technikami vybranou skupinu dětí předškolního věku seznámit s pojmem postižení.

Jaké artefiletické techniky lze aplikovat pro rozvoj empatie u vybrané skupiny dětí předškolního věku?

Jaké artefiletické techniky lze aplikovat pro rozvoj komunikace a spolupráce u vybrané skupiny dětí předškolního věku?

Jaké artefiletické techniky lze aplikovat pro rozvoj vzájemné důvěry ve vybrané skupině dětí předškolního věku?

Jaké artefiletické techniky lze aplikovat k docílení seznámit vybranou skupinu dětí předškolního věku s pojmem postižení?

## 5.2 Charakteristika výzkumného vzorku

Šetření jsme prováděli ve Waldorfské mateřské škole v Olomouci, kde jsme vybrali třídu dětí předškolního věku, tedy dětí ve věku 4,5-6,5 let. V této třídě je 13 dětí ovšem ne vždy se podařilo všechny techniky artefiletického programu provádět se všemi dětmi. První den se programu účastnilo 13 dětí, z toho 7 chlapců a 6 dívek. Druhý den se programu účastnilo také 13 dětí, přičemž chyběla jedna dívka, ale přibyl jeden chlapec. Dívek tedy bylo 5 a chlapců 8. Třetí den se programu účastnilo pouze 11 dětí, z toho 6 chlapců a 5 dívek. Poslední, tedy čtvrtý den, se programu účastnilo opět 13 dětí, a to 7 chlapců a 6 dívek. Artefiletický program probíhal s dětmi se souhlasem rodičů a po domluvě s vedoucí mateřské školy a třídní učitelkou mateřské školy.

Šetření probíhalo ve Waldorfské mateřské škole Olomouc, Dobnerova. Jedná se o soukromou mateřskou školu, ve které výuka probíhá podle zásad waldorfské pedagogiky. Mateřská škola je rozdělena na tři oddělení podle věku dětí. Oddělení nejmladších dětí se nachází na odloučeném pracovišti na ulici Na Střelnici, Olomouc, oddělení starších dětí a oddělení předškoláků je na hlavním pracovišti mateřské školy na ulici Dobnerova, Olomouc. Šetření probíhalo v oddělení předškoláků.

## 5.3 Postup při sběru dat

V březnu minulého roku jsme začali pracovat na bakalářské práci. V první řadě jsme si ujasnili cíle bakalářské práce. Shodou okolností jsme v dubnu téhož roku absolvovali souvislou speciálně pedagogickou praxi ve waldorfské mateřské škole. To nás přivedlo k myšlence provést zde artefiletický program. Vytvořili jsme tedy artefiletický program na téma „Přijetí kamaráda s postižením“. Program byl rozdělen na dvě hlavní části. V první části byly formulovány cíle, které by vytvořený program měl splnit, cílová skupina, počet dětí, které se programu budou účastnit a také věkové rozpětí dětí. Hlavní část programu byla rozdělena do čtyř částí. Každá část bude obsahovat jednotlivé techniky, které budou do programu zahrnuty, dílčí cíle programu, dále zde byl uveden podrobný postup a popis, jak budou jednotlivé techniky prováděny, pomůcky, které budou případně potřeba, a závěrečné shrnutí, které bude obsahovat podněty k diskuzi s dětmi. Tyto čtyři části budou odpovídat čtyřem dnům následujících po sobě. Program si tak zachová svou celistvost a ucelenost.

V rámci naší asistenční praxe, která trvala čtyři týdny, jsme společně s třídní učitelkou vybrali třetí týden jako ideální pro provedení artefiletického programu s dětmi. V tomto období jsme již děti znali a děti znaly nás.

Spolupráce s třídní učitelkou i všemi ostatními zaměstnanci waldorfské mateřské školy byla výborná. Všichni zaměstnanci byli maximálně vstřícní a ochotní. Třídní učitelka nám také ochotně pomáhala před i při realizaci programu i s přípravou potřebných pomůcek k práci.

## 5.4 Metoda šetření

Jako metodu šetření jsme použili pozorování a rozhovor. Metoda pozorování je definována jako: „*Sledování smyslově vnímatelných jevů, zejména chování osob, průběhu dějů aj.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, s. 174, 2001) Metodu jsme využili v průběhu pozorování dětí při jednotlivých činnostech artefiletického programu. Děti jsme pozorovali po celou dobu programu a cílem bylo zjistit, jaká je úroveň komunikace, spolupráce a empatie mezi dětmi. Další metodou, kterou jsme použili, byl rozhovor. Rozhovor bývá definován jako: „*Výzkumný prostředek používaný při dotazování, spočívající v přímé ústní komunikaci výzkumného pracovníka s respondentem či informantem.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, s. 204, 2001) Chráska (2007) však pro tuto výzkumnou metodu používá termín interview. Tento pojem je podle něj obsahově širší, přesnější a výstižnější. Interview tedy definuje takto: „*Interview je metoda shromažďování dat o pedagogické realitě, která spočívá v bezprostřední verbální komunikaci výzkumného pracovníka a respondenta.*“ (Chráska, s.182, 2007) Metodu rozhovoru jsme použili při komunikaci s jednotlivými dětmi i s celou skupinou dětí při rozboru jednotlivých činností.

## 5.5 Analýza šetření

### **Artefiletický program pro děti předškolního věku na téma: Přijetí kamaráda s postižením**

**Cílová skupina:** skupina intaktních dětí předškolního věku

**Věk dětí:** 4,5-6,5 let

**Počet dětí:** 11-13

**Základní vymezení a hlavní cíle programu:** Díky programu se děti seznámí s různými typy postižení a tyto získané znalosti posléze případně mohou reflektovat v praxi. Tato situace, kdy

se dítě setká s osobou s postižením, pro ně tak bude snáze akceptovatelná a pochopitelná. Program by v dětech měl vytvořit všeobecné povědomí o osobách s postižením ve společnosti a dokázat snadněji uchopit situace, v nichž se s lidmi s postižením bude setkávat. Základní myšlenkou programu je vytvořit pro potenciální dítě s postižením takové prostředí, které mu umožní snáze se začlenit mezi své vrstevníky. Program je koncipován tak, aby byl aplikovatelný i u intaktních dětí předškolního věku v různých mateřských školách. Jedná se pouze o jednu z možností, jak s dětmi pracovat při přípravě na příchod jedince s postižením.

Artefiletický program je sestaven tak, aby u dětí došlo k rozvoji a prohloubení některých vybraných schopností a dovedností. Na začátek každého dne jsou vybrány „zahřívací techniky“, které děti aktivizují a jsou tématicky zvolené tak, aby korespondovaly s cíly celého dne. Důležitá je schopnost empatie a pochopení, aby se dítě do člověka s postižením dokázalo vcítit a dokázalo jej snáze pochopit. K tomuto rozvoji byly vybrány techniky: Empatie a postižení, Levá ruka, Zavřené oči, Ideální lidé, kresba na téma „Člověk s postižením“ a také skupinová kresba na téma „Já a kamarád s postižením“. Dále byly vybrány techniky rozvoji schopnosti spolupráce a komunikace u dětí, jsou to: Procházky s důvěrou, Kresba ve dvojici jednou tužkou a skupinová kresba na téma „Já a kamarád s postižením“. K rozvoji důvěry mezi dětmi, která je důležitá v navazování kontaktu s druhými, je využita technika: Procházky s důvěrou. Děti se po celou dobu seznamovaly s pojmem postižení a to jednak formou rozhovoru a diskuze mezi činnostmi nebo konkrétními technikami: Empatie a postižení, Levá ruka, Zavřené oči, Ideální lidé, Procházky s důvěrou, kresba na téma „Člověk s postižením“, skupinová kresba na téma „Já a kamarád s postižením“. U některých technik děti mají mít možnost si samy vyzkoušet různá omezení, u některých je téma diskuze i technika zaměřená konkrétně na tuto problematiku.

## **Den 1.**

**Cíle 1. dne:** Cílem prvního dne programu je seznámit děti se svým vlastním tělem a jeho možnostmi. Motivovat děti k dalším činnostem.

### **Charakteristika aktivity č. 1**

Zahřívací činnost: *Seskupování a přeskupování* (Liebmann, 2005)

**Důvod výběru aktivity:** Tato činnost je vybrána na úvod jako činnost zahřívací, aktivizační a seznamovací. Děti se pomocí této techniky rozvíjí schopnost diferencovat a třídit podle vnějších viditelných znaků.

**Popis techniky:** Děti utvoří tvořit skupiny podle určitých znaků vyskytujících se ve skupině (skupinu například utvoří ti, kteří mají hnědé oči). Zpočátku jsou vybírány jednoduché pokyny, později již pokyny složitější. Hra končí pokynem na utvoření skupiny dětí s brýlemi. Poté následuje diskuze, kde hlavními otázkami mohou být: „Jak děti vnímají někoho s brýlemi? Jak brýle vnímá dítě, které je používá?“ apod.

**Cíl:** Cílem této aktivity je děti aktivizovat, rozvíjet schopnost diferenciací a uvědomění vnějších viditelných znaků.

**Organizační forma:** skupinová

**Pomůcky:** žádné

**Časová náročnost:** 3-5 minut

**Motivace:** K motivaci je využit plyšový medvěd, který má sám brýle a je nedoslýchavý. Ten děti nejprve přivítá, pozdraví se s nimi a motivuje je k první činnosti. Činností děti nadále provází a poté je motivuje k následné diskuzi.

**Průběh aktivity:** Nejprve se děti posadí do kruhu na koberec, dále proběhne seznámení dětí s plyšovým medvědem, poté úvodní motivace k činnosti. Samotná činnost dětí bude probíhat v prostoru třídy. Po dokončení činnosti následuje reflektivní dialog.

**Závěr:** Tato technika se částečně podařila. Je nutné důsledněji vysvětlit dětem pravidla. Děti si vnější viditelné znaky uvědomovaly a byly schopné je diferencovat.

**Sebereflexe a zhodnocení:** Seznámení s plyšovým medvědem probíhalo bez problémů, medvěd se každému s dětí představil a děti se představily jemu. Některé děti byly ochotné se představit, některé zpočátku projevovaly stydlivost nebo se snažily před ostatními předvést. Po počátečním představení následovalo vysvětlení první hry. Při první hře děti projevovaly nejistotu a je také možné, že nesprávně pochopily pravidla hry. Děti totiž místo toho, aby tvořily skupinky, se začaly navzájem překřikovat. Některé děti se do této činnosti nechtěly vůbec zapojit. I přes to však nakonec hra děti bavila. Při následné diskuzi bylo znát, že děti nemají žádné obavy nebo stydlivost vůči člověku, který nosí brýle.

(viz příloha č. 1 – obrázek č. 1)

## **Charakteristika aktivity č. 2**

Hlavní činnost: **Empatie a postižení** (Liebmann, 2005)

**Důvod výběru aktivity:** Činnost je vybrána z důvodu rozvoje vnímání vlastního těla a poznání typu postižení díky vlastní zkušenosti.

**Popis techniky:** Děti si zde vyzkouší malovat jinými částmi svého těla, než jsou zvyklé, a to nohou a ústy. Díky činnosti si děti mají procvičit koordinaci různých částí těla, která je pro ně obtížná, a také by si měly uvědomit si náročnost takovéto práce zábavnou formou hry.

**Cíl:** Cílem aktivity je uvědomění si vlastního těla a jeho možností, uvědomění si důsledků omezení.

**Organizační forma:** hromadná

**Pomůcky:** Papír velikosti A3, tužka nebo pastelka

**Časová náročnost:** 10 minut

**Motivace:** Děti k činnosti motivuje vedoucí prostřednictvím plyšového medvěda. Ten činnost dětem vysvětlí a instruuje. Povzbuzuje děti i v průběhu činnosti.

**Průběh aktivity:** Děti sedí v kruhu na koberci, stejně jako u předchozí aktivity. Následuje motivace k činnosti a samotná činnost. Nejprve si děti zkusí malovat nohou, tužku si umístí mezi palec a ukazováček jedné nohy. Poté namalují z druhé strany papíru obrázek ústy.

**Závěr:** Cíl techniky se podařilo naplnit. Děti si uvědomovaly své omezení a jeho důsledky. Z pozorování dětí i následného rozhovoru s učitelkou, bylo znát, že děti technika bavila. Děti se k technice později vyjadřovaly pozitivně.

**Sebereflexe:** K této činnosti se nám děti podařilo motivovat již více. Bylo znát, že je činnost velmi baví. Každé dítě mělo k dispozici velký papír velikosti A3 a barevnou pastelku, kterou si mohlo vybrat dle vlastní volby. Jelikož činnost probíhala v mateřské škole s waldorfskou pedagogikou, děti neměly k dispozici černou barvu. K tomu, aby se dětem dařilo malovat na papír nohou, bylo zapotřebí sundat ponožku. To některé děti zpočátku odmítaly a rozhodly se, že budou malovat nohou, ačkoliv mají ponožku oblečenou. Vedoucí činnosti jim v tom nebránila. Po chvíli ale zjistily, že lépe jde kreslit s ponožkou vysvlečenou. Šlo o vlastní zkušenost, ke které děti mohly samy dojít. Některé děti také měly tendence si pastelku přidržovat rukou, to by však znehodnotilo účel činnosti, proto jim tato pomoc byla zamítnuta.

Některé z dětí byly dokonce nešťastné, že se jim obrázek pomocí nohy nepodařilo namalovat podle jejich představ, proto je vedoucí uklidňovala a ujišťovala je, že kreslení nohou je velmi těžké a potřebuje procvičovat. Poté se děti uklidnily a byly se svou tvorbou spokojeny.

Kresba ústy děti taktéž velmi bavila. Podle slov některých dětí, byl tento způsob práce jednodušší než kresba nohou. Některým dětem se nepodařilo nakreslit obrázek podle jejich představ. Ze svých výtvorů ale měly radost a navzájem si je ukazovaly. Na závěr se vedoucí dětí ptala, zda si během tvoření uvědomovaly omezení vyplývající z činnosti vykonávané

jinou částí těla, než je pro ně přirozená. Většina dětí si těžkost situace uvědomovala skrze to, že se jim nedařilo své obrázky nakreslit tak, jak by je nakreslily rukou.

(viz příloha č. 1 – obrázek č. 2,3,4,5)

### ***Charakteristika aktivity č. 3***

Hlavní činnost: ***Levá ruka***

***Důvod výběru aktivity:*** Tato činnost navazuje na techniku předchozí. Cílem aktivity je rozvoj vnímání vlastního těla poznání typu postižení díky vlastní zkušenosti.

***Popis techniky:*** Děti si vyzkouší kreslit opačnou rukou, než jsou zvyklé pracovat normálně. Díky činnosti si děti mohou procvičit koordinaci těla a také by si měly uvědomit obtížnost takové práce zábavnou formou hry.

***Cíl:*** Uvědomění vlastního těla a jeho možností, koordinace těla a uvědomění důsledků omezení.

***Organizační forma:*** hromadná

***Pomůcky:*** papír velikosti A4, tužka nebo pastelka

***Časová náročnost:*** 5 minut

***Motivace:*** Děti k činnosti motivuje vedoucí prostřednictvím plyšového medvěda. Ten činnost dětem vysvětlí a instruuje je. Povzbuzuje děti i v průběhu činnosti.

***Průběh aktivity:*** Aktivita volně následuje za aktivitou předchozí. Děti využívají prostor třídy na zemi, vezmou si papír a jsou instruovány k další činnosti. Poté následuje samotná činnost a ukončení aktivity.

***Závěr:*** Cíl této techniky se podařilo naplnit. Dětem se podařilo více koordinovat své tělo a vytvořit tak výsledný produkt.

***Sebereflexe:*** Technika volně navazovala na předcházející a měla za úkol ji dále rozvíjet o další zkušenost. Děti měly nakreslit libovolný obrázek opačnou rukou, než je pro ně přirozené. Tedy děti, které běžně drží tužku v pravé ruce, ji držely v levé a naopak děti, které běžně drží tužku v levé ruce, ji držely v pravé. Tento způsob činnosti byl pro děti nejjednodušší. Nebylo pro ně tolik obtížné malovat druhou rukou. Na závěr se vedoucí děti opět zeptala, zda si uvědomovaly omezení vyplývající z činnosti vykonávané opačnou rukou. Většina dětí uvedla, že ano, ale že pro ně činnost nebyla tolik obtížná jako kresba nohou, či ústy.

(viz příloha č. 1 – obrázek 6)

### ***Charakteristika aktivity č. 4***

Hlavní činnost: ***Zavřené oči***

**Důvod výběru aktivity:** Činnost je poslední aktivitou na rozvoj uvědomění si vlastního těla a vnímání typu postižení pomocí vlastní zkušenosti a na rozvoj hmatu. Děti si díky aktivitě mají uvědomit, jaké je, kreslit bez opory zraku.

**Popis techniky:** Děti si musí papír i tužku nejdříve nahmatat a nakreslit libovolný obrázek se zavázanýma očima. Činnost je také pro děti velice obtížná.

**Cíl:** Cílem aktivity je uvědomění vlastního těla a jeho možností, uvědomění důsledků omezení.

**Organizační forma:** hromadná

**Pomůcky:** papír o velikosti A3, tužka nebo pastelka, šátek

**Časová náročnost:** 5 minut

**Motivace:** Děti k činnosti motivuje vedoucí pomocí plyšového medvěda. Následuje samotná činnost, kdy děti zkusí kreslit na papír s očima zavázanýma šátkem.

**Průběh aktivity:** Aktivita volně následuje za aktivitou předchozí. Děti stále využívají prostor třídy na zemi, vezmou si další papír, vedoucí jim zaváže oči šátkem a instruuje je k nakreslení libovolného obrázku na papír. Poté následuje samotná činnost a ukončení aktivity.

**Závěr:** Cíl techniky se podařilo naplnit. Dle pozorování dětí bylo znát, že si obtížnost omezení uvědomují a snaží se využívat své kompenzační smysly.

**Sebereflexe:** Jako poslední činnost tohoto dne si děti zkusily nakreslit obrázek se zavázanýma očima. Hned zpočátku jedna z dívek odmítla činnost dělat. Vedoucí programu ji nenutila. Dívka celou dobu pozorovala ostatní děti při práci. Nejčastějším motivem dětí bylo slunce nebo dům. Děti takto měly možnost vžít se formou hry do role nevidomého. Po této činnosti následovala na koberci v kruhu diskuze a zhodnocení dětí toho, která činnost se jim zdála nejtěžší a nejlehčí a zda se jim celý program líbil. Většina dětí hodnotila jako nejtěžší činnost kresbu nohou. Jako nejlehčí naopak zmínily kresbu opačnou rukou, než kreslí normálně. Celkově se dětem program líbil a byly velice nadšené z plyšového medvěda. Neustále na něj chtěly sahat a dotýkat se jeho brýlí.

(viz příloha č. 1 – obrázek č. 7,8)

**Celková doba programu:** 45 minut

**Specifika waldorfské pedagogiky objevující se v programu:** Během činností byla přítomna i učitelka, která se zapojovala do činností společně s dětmi. Byla tak jejich vzorem a děti byly více motivované k činnosti. Další zvláštností waldorfské pedagogiky bylo vyřazení černé pastelky. Podle waldorfské pedagogiky černá pastelka na děti působí příliš negativně.

**Zajímavosti z prvního dne činnosti:** Děti přijaly medvídku velice pozitivně a myslíme, že to i

zvýšilo jejich motivaci k činnosti. Děti si chtěly měďu neustále hladit, dotýkat se ho i jeho brýlí. Jedna dívka měla oranžovou pastelku a neustále ji přikládala k medvědovým brýlím (které jsou z rezavého drátku) a říkala, že medvěd má stejné brýle (tato dívka nosí také brýle).

Na začátku, při seznamování jsme se děti zeptali, jestli si všimly, že je na medvídkovi něco zvláštního, všechny děti si všimly právě brýlí a některé zmiňovaly i oblečení (medvídek má kalhoty a košili).

V průběhu činností se mezi dvěma chlapci strhla diskuze. Nejdřív si všimli medvídkových brýlí a chybějících skel, poté začali debatovat o vhodnosti nošení brýlí, když má člověk oči v pořádku. Babička jednoho chlapce prý totiž říká, že si její brýle nemá nasazovat, protože si tím kazí oči. Vedoucí činnosti překvapilo, jak mu druhý chlapec začal vysvětlovat: „Když máš zdravé oči, tak ti ty brýle můžou uškodit, ale když máš oči špatné, tak ti brýle pomůžou.“ Tohle bylo opravdu trefné a pravdivé vysvětlení.

**Doplnění k prvnímu dni programu:** Mimo činnosti, které byly součástí programu, vedoucí dětem četla úryvek z knihy „Půďáci ze staré školy“ od autora Milana Valenty. V této knize, se děti formou příběhů seznamují s „Půďáky“, strašidylky z pudy a holčičkou, která má naslouchátko. Tato činnost je pouze doplňující, ale má být podnětem pro další reflektivní diskuze. V rámci prvního dne programu vedoucí četla úvod knihy, kde se děti seznamují s jednotlivými postavami.

## **Den 2.**

**Cíle 2. dne:** Hlavními cíly druhého dne programu je posilování důvěry, empatie, rozvoj komunikace a spolupráce – ve dvojicích.

### **Charakteristika aktivity č. 5**

Zahřívací činnost: **Posilování důvěry** (Liebmann, 2005)

**Důvod výběru aktivity:** Úvodní aktivita zahřívací, má za úkol děti aktivizovat a zároveň posílit důvěru mezi nimi.

**Popis techniky:** Děti mají za úkol se posadit na koberec a jedno dítě se vcítí do role „nevidomého“ tak, že mu vedoucí programu zaváže přes oči šátek. Tento „nevidomý“ zůstane na svém místě a vedoucí před něj přivede jiné dítě, které má „nevidomý“ za úkol rozpoznat podle hmatu. Děti si díky této aktivitě mají uvědomit jaké to je být v roli nevidomého, a rozpoznat obličej svého kamaráda pouze pomocí hmatu. Děti tak zároveň podpoří rozvoj svého hmatu a ostatních smyslů.

**Cíl:** Vytvoření důvěry mezi dětmi navzájem, rozvoj spolupráce mezi dětmi, rozvoj hmatu, empatie, seznámit s pojmem zrakové postižení.

**Organizační forma:** skupinová

**Pomůcky:** 1 šátek

**Časová náročnost:** 5 minut

**Motivace:** Nejprve vedoucí děti vyzve, aby se posadily do kruhu na koberec. Poté se s dětmi přivítá prostřednictvím plyšového medvěda a zahájí motivační diskuzi na téma „nevidomý člověk“. Vhodným způsobem dětem vysvětlí, kdo je to nevidomý člověk a vodící pes. Vysvětlí také, proč má nevidomý člověk bílou hůl, a motivuje děti k tomu, aby si zkusily, jaké je být na chvíli nevidomým člověkem.

**Průběh aktivity:** Přivítání s dětmi, úvodní diskuze a seznámení s tématy „nevidomý člověk“, „vodící pes“, „bílá hůl“ apod. Motivace k činnosti, samotná činnost, ukončení činnosti.

**Závěr:** Děti mezi sebou spolupracovaly, uvědomovaly si, jak je těžké spoléhat se pouze na svůj hmat. Děti se podařilo seznámit s pojmem zrakové postižení.

**Sebereflexe:** Na začátku se vedoucí s dětmi přivítala prostřednictvím plyšového medvěda. Některé děti si také přinesly své plyšáky, a tak se medvěd „přivítal“ i s nimi. Jelikož si děti předchozí den všimly, že brýle plyšového medvěda nemají „skla“, vedoucí do druhého dne vytvořila „skla“ brýlí z průhledné izolační pásky. Děti byly velmi vnímavé a všimly si medvědových „nových brýlí“. Vedoucí dále přešla k motivačnímu příběhu činnosti a k diskuzi. Některé děti uvedly, že nevidomého člověka již viděly a vodícího psa taktéž. Nevěděly ale, že se jedná o psa vodícího, proto jim vedoucí vše vysvětlila. Poté následovala samotná hra, která děti velice zaujala. Děti byly soustředěné a napjaté. Chtěly více být v roli „nevidomého“ než kamaráda, kterého „nevidomý“ poznával pomocí hmatu. Některé děti se do činnosti zapojit nechtěly. Vedoucí tuto skutečnost respektovala. Hra trvala velmi dlouhou dobu, a i přesto děti stále bavila. Po ukončení činnosti následovala reflektivní diskuze. Na otázku, zda bylo těžké bez zrakové opory poznat svého kamaráda, byly odpovědi rozporuplné. Pro některé děti činnost náročná byla, pro jiné ne. Dále se vedoucí dětí ptala, jak se cítily v roli nevidomého člověka a zda druhému důvěřovaly. Většina dětí uvedla, že ke svému kamarádovi důvěru měly i přes to, že být v roli nevidomého člověka byl pro ně zvláštní a nový zážitek.

### **Charakteristika aktivity č. 6**

Hlavní činnost: *Ideální lidé* (Liebmann, 2005)

**Důvod výběru aktivity:** Aktivita je zvolena pro rozvoj představivosti, a také proto, aby si děti uvědomily, zda ideální člověk existuje, či ne.

**Popis činnosti:** Děti mají za úkol z plastelíny vymodelovat člověka, který bude podle jejich představ ideální. Jedná se o jednu část, kdy děti vytváří vizuální podobu člověka, v další části následuje diskuze, kdy děti přemýšlí nad tím, jaké by tento člověk měl mít vlastnosti.

**Cíl:** Cílem této činnosti je rozvoj představivosti, empatie, porozumění.

**Organizační forma:** hromadná

**Pomůcky:** plastelína, podložka

**Časová náročnost:** 10 minut

**Motivace:** Vedoucí programu prostřednictvím plyšového medvěda uvede činnost diskuzí a úvahou, zda existuje ideální kamarád. Poté děti motivuje k činnosti – vytvoření „ideálního“ kamaráda z plastelíny.

**Průběh aktivity:** Úvodní diskuze na téma, zda existuje ideální kamarád. Motivace k činnosti, vlastní činnost, ukončení činnosti a následná diskuze.

**Závěr:** Tato technika je pro děti předškolního věku dost abstraktní. Děti neznají pojem „ideální“. Cíle této techniky se podařilo naplnit jen částečně.

**Sebereflexe:** Hned na úvod se vedoucí programu dětí zeptala, zda si myslí, že existuje ideální člověk. Tato otázka však byla pro děti příliš abstraktní, a proto na ni děti reagovaly otázkou „Co to je ideální člověk?“. Po vysvětlení děti reagovaly různě. Některé uznaly, že takový člověk existovat může, jiné tvrdily, že ne. Po úvodní diskuzi se děti přesunuly ke stolu, kde již byla nachystaná plastelína a podložky. Zpočátku byly některé děti bezradné a nevěděly, jak takového člověka vymodelovat. Po další motivaci se pustily do činnosti. Nakonec „ideálního kamaráda“ vymodeloval každý. Některé děti dokonce vymodelovaly postavu s různými detaily jako např.: uši, čepice, bazén apod. Poté se děti přesunuly opět na koberec, kde následovala diskuze nad ideálními vlastnostmi člověka. Děti jmenovaly vlastnosti jako: krásný, hodný, milý, štíhlý apod.

(viz příloha č. 1 – obrázek 9,10)

### **Charakteristika aktivity č. 7**

Hlavní činnost: **Procházky s důvěrou**

**Důvod výběru aktivity:** Díky aktivitě si děti vyzkouší roli „nevidomého“ a jeho „průvodce“. Technikou je rozvíjena schopnost spolupráce, empatie, důvěra v druhé.

**Popis techniky:** Děti mají za úkol utvořit dvojice. Jeden v této dvojici má zavázané oči šátkem a druhý jej drží za paži, provádí jej po třídě a seznamuje ho s různými druhy

materiálů, povrchů apod. Poté následuje diskuze s otázkami například: „Jak se děti cítily se zavázanýma očima?“ „Měly ve svého kamaráda-průvodce důvěru?“.

**Cíl:** Cílem činnosti je rozvoj schopnosti komunikace, spolupráce a důvěry.

**Organizační forma:** skupinová

**Pomůcky:** šátky

**Časová náročnost:** 5-10 minut

**Motivace:** Plyšový medvěd dětem nejdříve vysvětlí činnost, dále je k činnosti motivuje a hlavně upozorní na to, aby děti chodily po třídě pomalu a vnímaly věci kolem sebe.

**Průběh aktivity:** Počáteční diskuze, motivace k činnosti, upozornění dětí na bezpečnost pohybu ve třídě. Následuje samotná činnost, ukončení činnosti a reflektivní diskuze a shrnutí celého programu.

**Závěr:** Cíle techniky se podařilo naplnit jen částečně. Po následném rozhovoru s učitelkou jsme usoudily, že u této techniky by bylo vhodné zvolit spíše venkovní prostory a dětem více vysvětlit podmínky pohybu.

**Sebereflexe:** Po modelování ideálních kamarádů se děti přesunuly zpět na koberec, kde jim vedoucí prostřednictvím plyšového medvěda vysvětlila další činnost. Při této činnosti měly děti za úkol se ve dvojici procházet po třídě, přičemž jeden z dvojice měl vždy zavázané oči šátkem. I přes to, že vedoucí děti důrazně upozorňovala, aby se po třídě pohybovaly pomalu, nevrážely do sebe, došlo k několika srážkám. Z těchto důvodů bylo vhodné hru ukončit. Po této činnosti si děti opět sedly na koberec a společně diskutovaly nad právě dokončenou činností. Vedoucí se dětí ptala na to, jaké měly pocity, když měly zavázané oči. Některé děti odpověděly, že jim to vůbec nevadilo, jiné projevovaly obavy a nejistotu. Plynule pak přešla diskuze k hodnocení celého programu a k otázkám, která aktivita se dětem líbila nejvíce. Dětem se nejvíce líbila úvodní aktivita – Posilování důvěry. Pro děti bylo zajímavé poznávat obličeje svých kamarádů pouze podle hmatu.

**Celková doba programu:** 50 minut

**Specifika waldorfské pedagogiky objevující se v programu:** Po celou dobu programu byla přítomna i učitelka. Ta se společně s dětmi snažila zapojit, hlavně při modelování „ideálních“ lidí. Při dalších činnostech děti usměrňovala (hlavně při poslední aktivitě – Procházky s důvěrou) a povzbuzovala je k činností.

**Doplnění k programu:** Jako doplnění k programu vedoucí dětem později četla další úryvek z knihy „Půdáci ze staré školy“. V další části se děti seznámily s dívkou Johankou, která nosí naslouchátko. K tomuto tématu se budeme nadále vracet při dalších činnostech a diskuzích.

### **Den 3.**

**Cíle 3. dne:** Hlavními cíly 3. dne programu je seznámení s pojmem postižení. Cílem je rozvíjet u dětí schopnost empatie, spolupráce, komunikace – ve dvojicích i ve skupině.

#### **Charakteristika aktivity č. 8**

Zahřívací činnost: **Zrcadlení** (Liebmann, 2005)

**Důvod výběru aktivity:** Aktivita je vybrána k aktivizaci dětí, jedná se o úvodní činnost. Činnost má u dětí rozvíjet schopnost empatie, vcítění se do druhé a nápodobu.

**Popis techniky:** Děti vytvoří dvojice a navzájem se dohodnou, kdo z nich bude „předvaděč“ a kdo „zrcadlo“. „Předvaděč“ vyjadřuje různé emoce – například: smích, pláč, hněv apod. a „zrcadlo“ jej bude napodobovat. Po předem domluveném signálu si děti svoje role vymění.

**Cíl:** Cílem této aktivity je rozvoj schopnosti empatie, neverbální komunikace a nápodoby.

**Organizační forma:** skupinová

**Pomůcky:** žádné

**Časová náročnost:** 2-3 minuty

**Motivace:** Nejprve se vedoucí přivítá s dětmi prostřednictvím plyšového medvěda. Poté jim uvede první činnost a vysvětlí pravidla. Upozorní také děti na to, že je zde nutné mlčet a vyjadřovat se pouze neverbálně. Dále děti motivuje k činnosti.

**Průběh aktivity:** Přivítání se s dětmi, seznámení s pravidly hry, upozornění na další podstatná pravidla hry, motivace k činnosti. Dále bude následovat rozdělení dětí do dvojic a samotná činnost, výměna rolí. Vedoucí činnost ukončí a opět děti se usadí do kruhu na koberec, následuje diskuze.

**Závěr:** Na základě empatie a schopnosti nápodoby, děti byly schopné napodobit emoce druhého člověka.

**Sebereflexe:** Na úvod se vedoucí programu s dětmi přivítala s pomocí plyšového medvěda, který děti celým programem provází a motivuje. Dále dětem vysvětlila pravidla činnosti. Zpočátku některé děti nevěděly, co mají předvádět, po chvíli se ale osmělily a hru si společně užily. Jedna z dívek nechtěla činnost vykonávat, později se však zjistilo, že je celkově indisponovaná. Po dokončení činnosti se vedoucí dětí zeptala, zda pro ně bylo těžké napodobit emoci svého kamaráda. Většina dětí odpověděla, že se jim činnost nezdála nijak složitá. Po úvodní hře se děti posadily opět do kruhu na koberec a vedoucí se dětí zeptala na pohádku, kterou jim předchozí dny předčítala. V tomto příběhu vystupuje dívka Johanka, která nosí naslouchátko. Vedoucí se nejprve dětí zeptala, zda vědí, co to naslouchátko vlastně

je. Několik dětí odpovědělo, že naslouchátko znají. Jejich slovy „je to taková ta krabička za uchem“. Následující diskuze směřovala ke zjišťování informací, zda děti znají nějakého člověka na invalidním vozíku. Většina dětí také odpověděla, že člověka na invalidním vozíku již viděly. Jedna z dívek se dokonce zmínila o tom, že její matka má kamarádku, která používá invalidní vozík. Děti se během diskuze velmi zapojovaly, bylo znát, že je diskuze baví a zajímá. Tato diskuze měla děti motivovat k další činnosti.

### ***Charakteristika aktivity č. 9***

Hlavní činnost: ***Kresba na téma „člověk s postižením“***

***Důvod výběru aktivity:*** Činnost byla vybrána k osvojení pojmů postižení a přijmutí faktu, že člověk s postižením patří do běžné společnosti a není třeba obávat se kontaktu s ním.

***Popis techniky:*** Při této činnosti mají děti za úkol nakreslit, jak si představují člověka s postižením. Kresbě předchází úvodní motivační diskuze a následuje jí kromě toho i diskuze s možnými otázkami například: „Jak se dětem obrázek tvořil?“ „Jak se jim činnost líbila?“

***Cíl:*** Cílem činnosti je osvojení pojmů postižení a přijmutí skutečnosti, že i lidé s postižením patří do společnosti. Dále rozvoj schopnosti empatie a představivosti.

***Organizační forma:*** hromadná

***Pomůcky:*** papír velikosti A3, libovolné kresebné médium (pastelky, tužka, fixy)

***Časová náročnost:*** 10 minut

***Motivace:*** Děti budou motivovány předešlou diskuzí, kde se vedoucí dětí ptá, zda znají člověka, který má naslouchátko, nebo člověka, který používá invalidní vozík. Motivace vychází také z knížky, ze které vedoucí předchozí dny předčítala úryvky.

***Průběh aktivity:*** Motivace předešlou diskuzí, popis činnosti, samotná činnost dětí. Po ukončení činnosti následuje reflektivní diskuze k činnosti.

***Závěr:*** Všechny děti se podařilo k činnosti motivovat. Děti se seznámily s pojmem postižení a vyjádřily svoje představu na papír.

***Sebereflexe:*** Po předešlé motivační diskuzi děti začaly u stolů kreslit, jak si představují člověka s postižením. Dva chlapci na papír nakreslili plyšového medvěda s brýlemi, který je celým programem provází. Jeden chlapec nakreslil člověka, který má zlomenou nohu, je tedy na vozíčku a jede k němu sanitka. Vedoucí chlapci tedy vysvětlila, že člověk se zlomenou nohou na vozíčku být může, ale jen dočasně. Celkově děti činnost velice bavila, bylo znát jejich zaujetí a soustředěnost pro činnost.

(viz příloha č. 1 – obrázek 12,13,14)

### **Charakteristika činnosti č. 10**

Hlavní činnost: **Kresba ve dvojici jednou tužkou** (Liebmann, 2005)

**Důvod výběru aktivity:** Aktivita je vybrána k rozvoji spolupráce mezi dětmi, k rozvoji neverbální komunikace.

**Popis techniky:** Děti při činnosti mají k dispozici pouze jeden papír a jednu tužku. Obě děti drží společně jednu tužku a musí se beze slov dohodnout, co nakreslí. Tato činnost je pro děti velice obtížná právě z důvodu omezení verbální komunikace.

**Cíl:** Cílem této aktivity je rozvoj spolupráce mezi dětmi a rozvoj neverbální komunikace.

**Organizační forma:** skupinová

**Pomůcky:** papír velikosti A4, tužka nebo pastelka

**Časová náročnost:** 5 minut

**Motivace:** Vedoucí děti k činnosti motivuje pomocí plyšového medvěda. Vysvětlí dětem průběh a pravidla činnosti. Dále je upozorní na omezenou možnost komunikace při této hře.

**Průběh aktivity:** Uvedení činnosti, vysvětlení pravidel, upozornění na zvláštní pravidla, motivace k činnosti. Poté následuje samotná činnost, ukončení činnosti a závěrečná diskuze nad činností a zhodnocení programu celého dne.

**Závěr:** Dle vyjádření učitelky, je pro děti omezení komunikace v tomto věku velice obtížné. Techniku se podařilo uskutečnit pouze s pozměněnými podmínkami. Nedošlo tedy k rozvoji neverbální komunikace, k rozvoji spolupráce ale ano.

**Sebereflexe:** Děti byly motivovány plyšovým medvědem k činnosti. Poté si připravily papír a jednu tužku ve dvojici a pokusily se nakreslit obrázek. Byly také upozorněny na to, že při činnosti nesmí se svým kamarádem komunikovat. Činnost se některým dětem velice dařila, jiné s činností měly větší obtíže. Nejtěžší bylo pro děti vydržet nekomunikovat mezi sebou. Tohle bylo pro děti velice obtížné a většině dětí se to nedařilo.

Po činnosti následovala diskuze v kruhu na koberci. Děti tuto činnost hodnotily velice pozitivně, vadilo jim ale, že mezi sebou nesměly komunikovat. Na otázku, která činnost se dětem líbila nejvíce, odpověděly, že Kresba postiženého člověka. Celkově byly děti po programu pozitivně naladěny a bylo znát, že se jim program líbil. Na závěr se vedoucí s dětmi rozloučila prostřednictvím plyšového medvěda a přislíbila příchod i další den. Děti se na další činnosti a příchod plyšového medvěda velice těšily.

(viz příloha č. 1 – obrázek 11)

**Celková doba programu:** 45 minut

**Zajímavosti ze třetího dne programu:** Děti se na příchod plyšového medvěda velice těšily, nemohly se dočkat, jaké činnosti budou společně s ním vykonávat. Zajímavá byla diskuze, která se rozvířila při otázkách, zda děti znají nějakého člověka s postižením. Děti se snažily předhánět v tom, kdo co řekne první. Děti zde měly možnost uvědomit si, že s lidmi s postižením běžně setkáváme.

**Specifika waldorfské pedagogiky objevující se v programu:** Programu se účastnila také učitelka, která se zapojovala do všech činností společně s dětmi. To zvýšilo jejich motivaci k práci a celkové nadšení. Děti neměly k dispozici černou pastelku.

**Doplnění k programu:** Stejně jako předešlé dny vedoucí později četla dětem další úryvek z knihy Půďáci ze staré školy. Děti příběh velmi zaujal a během zbytku dne se vedoucí dále ptaly na Půďáky a také o nich diskutovaly mezi sebou.

#### **Den 4.**

**Cíle 4. dne:** Cílem čtvrtého dne je shrnutí celého programu i toho, co se děti naučily. Dále rozvíjet schopnost spolupráce – ve skupině, empatie, komunikace.

#### **Charakteristika činnosti č. 12**

Zahřívací činnost: **Pošli masku** (Liebmann, 2005)

**Důvod výběru aktivity:** Aktivita byla vybrána k aktivizaci dětí, rozvoji empatie, vcítění.

**Popis techniky:** Činnost spočívá v tom, že se děti posadí na koberec do kruhu, vedoucí nasadí určitý výraz tváře a ten pomocí rukou předá dítěti vedle sebe. Dítě výraz tváře napodobí, vytvoří na svém obličejí vlastní výraz, který předá svému kamarádovi vedle sebe. Činnost končí v okamžiku, kdy se vystřídají všechny děti a emoce doputuje zpět k vedoucí programu.

**Cíl:** Cílem činnosti je aktivizace dětí, rozvoj empatie, vcítění, spolupráce, pozornosti.

**Organizační forma:** skupinová

**Pomůcky:** žádné

**Časová náročnost:** 3 minuty

**Motivace:** Nejdříve se vedoucí pomocí plyšového medvěda přivítá s dětmi. Dále vysvětlí pravidla následující činnosti a motivuje děti k práci. Po dokončení činnosti vedoucí dětem vysvětlí další činnost, která bude následovat.

**Průběh aktivity:** Přivítání s dětmi, vysvětlení činnosti, motivace k činnosti. Následuje samotná činnost, která bude ukončena v okamžiku, kdy se vystřídají všechny děti. Po ukončení činnosti vedoucí vysvětlí dětem činnost následující.

**Závěr:** Děti byly schopné napodobit pouze jednu emoci, kterou dále zopakovali, nebyly schopné vymyslet a předat emoci odlišnou. Děti se podařilo aktivizovat k další činnosti.

**Sebereflexe:** Na začátek programu se plyšový medvěd přivítal se všemi dětmi. Děti byly velice nadšené z příchodu medvěda a snažily se mu vypovědět všechny svoje zážitky, které předešlý den zažily. Po úvodním přivítání vedoucí dětem vysvětlila pravidla následující činnosti a názorně jim ukázala, co mají dělat. Děti se tedy s nadšením pustily do hry. Většina dětí předala pomocí svých rukou úsměv, proto vedoucí děti vyzvala k tomu, aby vymyslely jinou emoci a tu si v kruhu postupně předaly. Děti si tedy předávaly „zamračený obličej“. Dětem se činnost velice líbila a s napětím čekaly, jaká činnost bude dále následovat.

### **Charakteristika činnosti č. 12**

Hlavní činnost: **Skupinová kresba na téma „já a kamarád s postižením“**

**Důvod výběru aktivity:** Aktivita byla zvolena jako závěrečná činnost celého programu. Děti při ní zúročí všechny poznatky, které se díky programu naučily. Technika má dále rozvíjet u dětí schopnost spolupráce ve skupině, schopnost empatie a upevnění pojmů postižení a přijetí faktu, že člověk s postižením je integrální součástí naší společnosti a naučit se tuto skutečnost tímto způsobem vnímat.

**Popis techniky:** Děti se při této činnosti rozdělí na dvě velké skupiny. Každá skupina má k dispozici jeden velký papír a prstové barvy. Děti mají za úkol znázornit na papír sebe a kamaráda s postižením. Prstové barvy byly vybrány záměrně, z důvodu taktilního rozvoje a vnímavosti barvy a povrchu. Po dohodě s učitelkou vedoucí rozhodla, že bude lepší, když si jeden zástupce z každé skupiny vylosuje lístek, kde bude napsán jeden typ postižení, které bude celá skupina malovat. Předejde se tak vzájemným hádkám a rozporům a nejistotě některých dětí z činnosti.

**Cíl:** Cílem této činnosti je shrnutí a další prohlubování poznatků, které děti získaly v průběhu artefietického programu. Aktivita má dále rozvíjet schopnost empatie, spolupráce ve skupině a mimo jiné i hlubší upevnění pojmu postižení. Děti by měly přijmout skutečnost, že lidé s postižením také patří do naší společnosti.

**Organizační forma:** skupinová

**Pomůcky:** 2 kusy velkého archu papíru, dvě sady prstových barev

**Časová náročnost:** 10-15 minut

**Motivace:** Na úvod této činnosti vedoucí zahájí diskuzi, kdy se děti zeptá na to, co si zapamatovaly z průběhu celého týdne programu. Dále vedoucí vysvětlí průběh celé činnosti a motivuje děti. Po dokončení činnosti následuje závěrečná reflektivní diskuze.

**Průběh aktivity:** Úvodní diskuze, vysvětlení činnosti, motivace k činnosti, samotná činnost, ukončení činnosti, závěrečná reflektivní diskuze.

**Závěr:** Prostřednictvím diskuze se podařilo shrnout všechny nabyté poznatky, které děti získaly a dále je promítnout do skupinové kresby. Díky této technice se podařilo rozvinout schopnost spolupráce ve skupině. Z následného reflektivního hodnocení bylo znát, že se děti dokázali vcítit do člověka s postižením. Učitelka tento poznatek také zaznamenala.

**Sebereflexe:** Na úvod činnosti zahájila vedoucí diskuzi, kdy se děti zeptala na to, co si zapamatovaly z celého programu. Nejvíce děti zmiňovalo činnosti z prvního dne – kresbu ústy, kresbu nohou, kresbu se zavázanýma očima. Diskuze směřovala k shrnutí všech typů postižení. Poté diskuze pokračovala a vedoucí shrnula, s jakými typy postižení se v průběhu celého týdne děti seznámily. Společně s dětmi dále diskutovala o tom, jaké by bylo mít nějakého kamaráda s postižením. Po diskuzi vedoucí dětem představila následující činnost. Děti se rozdělily na dvě skupiny, měly k dispozici dva velké archy papíru a prstové barvy, kde děti měly k dispozici pouze červenou, žlutou, zelenou a modrou barvu. Měly za úkol namalovat sebe a kamaráda s postižením. Typ postižení, jaké bude celá skupina kreslit, si děti vylosovaly pomocí lístků od vedoucí. Na lístcích bylo napsáno: „kamarád na vozíčku“ „kamarád s vodícím pejskem“. Hodně dětí malovalo pouze sebe, některé děti se ale po chvíli odhodlaly k tomu, namalovat svého kamaráda s postižením. Skupina, která malovala nevidomého člověka, jej namalovala pouze s holí, na namalování psa si zřejmě netroufily. Jeden z chlapců se do činnosti zapojovat nechtěl. Práce byla pro některé děti poměrně složitá na pochopení, přesto se však do činnosti pustily se zaujetím.

Po dokončení činnosti si děti opět sedly do kruhu na koberec a ukazovaly si navzájem svoji tvorbu. Obrázky si navzájem popisovaly a bylo znát jejich nadšení a radost z tvorby. Na závěr se vedoucí programu dětí ptala, zda již nemají obavy přijmout mezi sebe kamaráda s postižením. Děti případné obavy popřely a uznaly, že i kamarád s postižením může být dobrým kamarádem. Dětem se program velice líbil. Některé děti si k plyšovému medvědovi dokonce utvořily takový vztah, že se s medvědem a vedoucí nechtěly rozloučit. Na závěr se přesto vedoucí s dětmi rozloučila a poděkovala dětem za jejich krásné výtvary.

(viz příloha č. 1 – obrázek 15, 16, 17)

**Celková doba programu:** 40 minut

**Zajímavosti čtvrtého dne:** Děti se ochotně zapojovaly do diskuze a předháněly se v tom, kdo řekne první odpověď na otázku, co se během celého týdne naučily. Děti se velmi neochotně loučily s medvědem s představou, že již za nimi nepřijde.

**Specifika waldorfské pedagogiky objevující se v programu:** Do všech činností se zapojovala společně s dětmi i učitelka. Ta se dokonce připojila k jedné skupině dětí při skupinové tvorbě „Já a kamarád s postižením“.

**Doplnění k programu:** I na závěr celého programu vedoucí četla dětem úryvek z knihy o „Půdácích“. Děti příběh velmi zaujal a dále o něm společně diskutovaly.

## 5.6 Závěr šetření

Cílem šetření bylo zjistit, zda lze vybranými artefietickými technikami u vybrané skupiny dětí předškolního věku rozvíjet schopnost empatie, spolupráce a komunikace mezi dětmi, důvěru mezi dětmi, a seznámit je s pojmem postižení. Cílem také bylo zjistit, jaké artefietické techniky je možné aplikovat u vybrané skupiny dětí pro rozvoj těchto schopností, dovedností a znalostí.

V artefietickém programu byly jednotlivé činnosti voleny tak, aby docházelo k rozvoji těchto dovedností, schopností a znalostí. Celý program měl za cíl u dětí rozvíjet vnímání vlastního těla a jeho možností, schopnost komunikace, spolupráce, empatie a také se děti měly seznámit s pojmem postižení. Artefietický program byl koncipován do čtyř částí, které odpovídaly jednotlivým dnům, kdy program probíhal. Každá část programu měla stanoveny dílčí cíle, které měly být naplňovány a měly směřovat k rozvoji těchto dovedností. Zda tyto schopnosti, dovednosti a znalosti byly u dětí rozvíjeny, bylo zjišťováno v průběhu i na konci programu prostřednictvím diskuze s dětmi a konzultací s učitelkou.

První den programu byl zaměřený na seznámení s vedoucí programu a děti měly skrze techniky: Empatie a postižení, Levá ruka, Zavřené oči; získat jasnější představu o svém těle a o tom, jaké důsledky mají některá omezení na činnosti. Z diskuze, která probíhala po dokončení techniky, je zřejmé, že si děti dokázaly uvědomit důsledky, které vyplývají z omezení při aktivitě (viz technika Empatie a postižení). Jako nejtěžší zde hodnotily omezení při kresbě ústy nebo nohou. Většině dětí se zde nedařilo nakreslit obrázek tak, aby byly se svou tvorbou spokojené. Zároveň se děti měly možnost seznámit se se svým vlastním tělem a možnost, že tah tužkou není možný vykonávat pouze preferovanou rukou, ale i jinými částmi těla. Dle vyjádření učitelky, děti k sobě následující dny byly empatičtější a všímaly si více jeden druhého a jeho potřeb. Myslíme si, že cíle prvního dne programu byly naplněny.

Druhý den programu byl zaměřený na posilování důvěry mezi dětmi, rozvoj komunikace a spolupráce ve dvojicích těmito technikami: Posilování důvěry, Ideální lidé, Procházky s důvěrou. Při první činnosti tohoto dne – Posilování důvěry – si děti rozvíjely schopnost

důvěry a empatie mezi sebou. Měly možnost si uvědomit, jaké to je být „nevidomým“ a důvěřovat druhému. Tato činnost děti velmi zaujala a při diskuzi, která následovala po činnosti, děti uvedly, že pro ně tato aktivita byla náročná, ale uvědomily si přitom, jaké to je vžít se do pocitů nevidomého člověka a důvěřovat druhému. Tato činnost děti velice bavila. Při další činnosti téhož dne – Ideální člověk - měly děti za úkol představit si ideálního člověka a vymodelovat jej. Tato činnost ale byla pro děti velice obtížná a příliš abstraktní. Mnohé děti nevěděly, kdo vlastně ideální člověk je a jak by si jej měly představit. Zhodnotili jsme, že tuto aktivitu je vhodné zařazovat spíše u starších dětí. I přes to se po dovysvětlení pokynů, dětem nakonec podařilo vymodelovat ideálního člověka podle. Třetí, závěrečná aktivita tohoto dne – Procházky s důvěrou - měla za cíl u dětí rozvíjet důvěru v druhého člověka, schopnost komunikace a spolupráce ve dvojicích. I přes instrukce vedoucí a upozornění ale děti nedodržely veškerá pravidla, a proto si zkusily, že když spolu nespolupracují a nekomunikují, tak ne vždy vše dopadne dobře. Myslíme si, že cíle tohoto dne se podařilo naplnit pouze částečně, jelikož technika Ideální lidé byla pro děti příliš abstraktní a technika Procházky s důvěrou nebyla prováděna ve vhodných prostorech.

Třetí den programu byl zaměřený na rozvoj schopnosti empatie, spolupráce a komunikace ve dvojicích a na seznámení s pojmem postižení technikami: Zrcadlení, kresba na téma „Člověk s postižením“, Kresba ve dvojici jednou tužkou. Při první činnosti třetího dne programu – Zrcadlení - si děti rozvíjely schopnost neverbální komunikace, empatie a schopnost nápodoby. Děti měly za úkol napodobovat emoce svého kamaráda. Tato činnost byla pro děti velmi atraktivní a zábavná, při činnosti bylo znát nadšení dětí ze hry. Při reflektivní diskuzi k činnosti se vedoucí dětí zeptala na to, jaké pro ně bylo napodobit emoci druhého člověka, a zda to pro ně bylo těžké. Děti nejčastěji uvedly, že se jim činnost nezdála nijak složitá, a že je velice bavila. Při následující diskuzi se děti seznámily s pojmem postižení a s jednotlivými typy postižení. Vyjadřovaly svoji osobní zkušenost s některými typy postižení. Svoje znalosti měly následně reflektovat v další činnosti – kresba na téma „Člověk s postižením“. Děti měly nakreslit člověka s postižením. Děti si dále rozvíjely schopnost empatie, měly možnosti si uvědomit, že i člověk s postižením je součástí společnosti. Všem dětem se obrázek velice vydařil. Jeden z chlapců však nakreslil člověka se zlomenou nohou na invalidním vozíku a sanitku. Bylo zapotřebí ujasnit, že se nejedná o postižení, ale pouze o dočasné omezení. Poslední, závěrečná činnost třetího dne programu – Kresba ve dvojici jednou tužkou - byla zacílena na rozvoj spolupráce a neverbální komunikace u dětí. Tuto činnost se podařilo zrealizovat pouze částečně. Pro děti totiž bylo velice obtížné činnost vykonávat pouze za užití neverbální komunikace. I přes to však děti činnost dokončily a

povedlo se jim společný obrázek nakreslit. Při reflektivní diskuzi se vyjadřovaly negativně k nemožnosti verbálně komunikovat. Z pozorování však bylo zřejmé, že se dětem spolupracovat dařilo. Děti se prostřednictvím diskuze seznámili s pojmem postižení. Porozumění tomuto pojmu se odrazilo v následné kresbě – kresba na téma „Člověk s postižením“. Cíle poslední techniky se podařilo naplnit pouze částečně, jelikož děti nebyly schopné spolupracovat bez verbální komunikace. Myslíme si, že cíle třetího dne programu, tedy byly naplněny pouze částečně. Po konzultaci s učitelkou jsme usoudily, že by bylo vhodné při případném příštím provádění této techniky, možnost komunikace neomezovat.

Poslední, čtvrtý den programu měl směřovat ke shrnutí nabytých vědomostí, schopností a dovedností a podpořit je. Děti při činnostech prohlubovaly schopnost spolupráce a komunikace ve skupinách a upevnily si osvojený pojem člověk s postižením technikami: Pošli masku, skupinová kresba na téma „Já a kamarád s postižením“. Uvědomily si také, že kamaráda s postižením mohou bez obav přijmout mezi sebe. První činnost tohoto dne – Pošli masku - byla zacílena na rozvoj empatie, spolupráce a pozornosti. Děti měly za úkol v kruhu předávat své emoce pomocí rukou. Tato činnost byla koncipována jako aktivizační aktivita, při níž se děti měly uvolnit k další činnosti a při tom prohloubit svou schopnost empatie. Dětem se činnost velice dařila. Další činnost byla vybrána tak, aby shrnula všechny nabyté vědomosti dětí a dále rozvíjela schopnost spolupráce a komunikace. Děti na velký arch papíru vytvářely sebe a kamaráda s postižením. Typ postižení si děti losovaly. Děti tato činnost velmi bavila. Při závěrečné diskuzi se vedoucí dětí ptala, zda již nemají obavy přijmout kamaráda s postižením. Děti obavy naprosto popřely a uznaly, že i kamarád s handicapem může být dobrým kamarádem. Na závěr děti hodnotily program velice kladně a projevovaly spíše lítost nad tím, že program je již u konce. Myslíme si že, cíle tohoto dne se podařilo naplnit, mezi dětmi panovala pozitivní nálada a i učitelka hodnotila spolupráci mezi dětmi velmi pozitivně.

Celým programem děti provázel plyšový medvěd, který měl brýle a byl nedoslýchavý. Děti medvěda přijaly velice pozitivně, i přes jeho omezení. Na příchod medvěda se každý den těšily. Postava medvěda měla děti motivovat k jednotlivým činnostem. Děti tak snáze komunikovaly s vedoucí programu a neprojevovaly obavy či stydlivost.

Po celou dobu programu vedoucí dětem předčítala z knihy „Půďáci ze staré školy“ od autora Milana Valenty. V této knize vystupuje dívka jménem Johanka, která nosí naslouchátko. Příběh Johanky děti velmi nadchnul a i po dočtení příběhu neustále o knize diskutovaly. Tato kniha měla vhodným a zábavným způsobem děti seznámit s postižením hlavní hrdinky příběhu.

Výběr technik programu byl diskutován s učitelkou a vedoucí bakalářské práce. Techniky byly vybírány tak, aby u dětí rozvíjely požadované schopnosti, dovednosti a znalosti. Po praktické aplikaci jednotlivých technik se ukázalo, že většina z nich byla vhodná k rozvoji schopností empatie, komunikace, spolupráce mezi dětmi a osvojení pojmu postižení. Ukázalo se však také, že některé techniky byly pro děti hůře pochopitelné a více abstraktní. Jednalo se o techniky: „Ideální lidé“, „Procházky s důvěrou“ a „Pošli masku“. Tyto techniky by bylo vhodné provádět raději se staršími dětmi.

## Závěr

Bakalářská práce na téma Arteterapeutické a artefiletické techniky u dětí předškolního věku v kontextu waldorfské pedagogiky se zabývá aplikací arteterapeutických a artefiletických technik u dětí v předškolním věku ve waldorfské mateřské škole.

V teoretické části práce jsou rozebrány základní poznatky o arteterapii a artefiletice a jejich formách, metodách, technikách, cílech a také základních charakteristikách osobnosti arteterapeuta a pedagoga vykonávajícího artefiletickou činnost. Dále jsou zde uvedeny informace týkající se specifík psychického vývoje dětí předškolního věku a specifík vývoje kresby u těchto dětí. Je zde také vyzdvížena podstata tvorby u dětí předškolního věku a možnosti využití arteterapeutických a artefiletických technik u těchto dětí v kontextu waldorfské pedagogiky. V neposlední řadě je zde uvedena kapitola věnující se waldorfské pedagogice, jejím základním rysům, myšlenkám a principům a specifikům potřeb dětí v kontextu waldorfské pedagogiky a osobnosti pedagoga působícího ve waldorfské mateřské škole.

Cílem praktické části bylo zjistit, zda lze aplikovat artefiletické techniky u vybrané skupiny dětí předškolního věku k rozvoji empatie, komunikace, spolupráce a důvěry a také k osvojení pojmu postižení. Pro potřeby šetření byl vytvořen artefiletický program zaměřený na rozvoj těchto schopností, dovedností a vědomostí, který byl aplikovaný u dětí předškolního věku ve waldorfské mateřské škole. Cíle bakalářské práce se podařilo naplnit pouze částečně kvůli tomu, že se některé techniky nepodařilo provést dle očekávání (jedná se o techniky Ideální lidé a Procházky s důvěrou a Kresba ve dvojici jednou tužkou). Nepodařilo se tedy zcela uskutečnit cíl rozvoje schopnosti důvěry mezi dětmi. Přesto si však myslíme, že se podařilo uvedenými technikami naplnit cíl rozvoje schopnosti empatie u dětí předškolního věku. Dle vyjádření učitelky, se děti i po skončení programu chovaly k sobě více ohleduplně a více vnímaly potřeby druhého. Myslíme si, že cíl rozvoje spolupráce a komunikace mezi dětmi se uskutečnit podařilo. Dle vyjádření učitelky děti byly schopné i po skončení programu spolu více spolupracovat a napomáhat si při činnostech. Podařilo se také naplnit cíl seznámit děti s pojmem postižení. Děti pochopily význam pojmu postižení a byly schopny tento pojem reflektovat v kresbě i v diskuzi. Učitelka shledala tento program, po drobných úpravách, vhodný pro rozvoj uvedených schopností, dovedností a znalostí.

## Seznam použité literatury

1. BEAN, Reynold, 1995. *Jak rozvíjet tvořivost dítěte*. 1. vyd. Praha: Portál. 86 s. ISBN 80-7178-035-9.
2. BLATTMANN, Elke a kol., 2007. *Výchova a zdraví našich dětí*. 1. vyd. Hranice: Fabula. 233 s. ISBN 978-80-86600-39-0.
3. CALGREN, Frans, 1991. *Výchova ke svobodě*. 1. vyd. Praha: Baltazar. 263 s. ISBN 80-900307-2-6.
4. DAVIDO, Rosaline, 2001. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. 1. vyd. Praha: Portál. 205 s. ISBN 80-7178-449-4.
5. HOBDAYOVÁ, Angela a OLLIVEROVÁ, Kate, 2000. *Tvořivé činnosti pro terapeutickou práci s dětmi*. 1. vyd. Praha: Portál. 149 s. ISBN 80-7178-378-1.
6. HORŇÁKOVÁ, Marta, 2007. *Liečebná pedagogika pre pomáhajúce profese*. 2. přeprac. vyd. Bratislava: Občianské združenie Sociálna práca. 176 s. ISBN 978-80-89185-28-3.
7. CHRÁSKA, Miroslav, 2007. *Metody pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada. 272 s. ISBN 978-80-247-1369-4.
8. JEBAVÁ, Jana, 1997. *Úvod do arteterapie*. 1. vyd. Praha: Karolinum. 95 s. ISBN 80-7184-394-6.
9. JONÁŠKOVÁ, Vlasta a kol., 2006. *Speciální pedagogika 2*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 57 s. ISBN 80-244-1210-1.
10. KRATOCHVÍL, Stanislav, 1995. *Skupinová psychoterapie v praxi*. 1. vyd. Praha: Galén. 329 s. ISBN 80-85824-20-5.
11. LIEBMANN, Marian, 2005. *Skupinová arteterapie*. 1. vyd. Praha: Portál. 278 s. ISBN 80-7178-864-3.
12. MATĚJČEK, Zdeněk, 1994. *Co děti nejvíce potřebují*. 3. vyd. Praha: Portál. 108 s. ISBN 80-7178-853-8
13. MATĚJČEK, Zdeněk, 2005. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. 1. vyd. Praha: Grada. 182 s. ISBN 80-247-0870-1
14. MATĚJČEK, Zdeněk a POKORNÁ, Marie, 1998. *Radosti a strasti: předškolní věk, mladší školní věk, starší školní věk*. 1. vyd. Jinočany: H & H. 205 s. ISBN 80-86022-21-8.

15. MÜLLER, Oldřich a kol., 2005. *Terapie ve speciální pedagogice: Teorie a metodika*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 295 s. ISBN 80-244-1075-3.
16. OKLEANDER, Violet, 2003. *Třinácté komnaty dětské duše: tvořivá dětská psychoterapie v duchu Gestalt terapie*. 1. vyd. Dobříš: Drvoštěp. 261 s. ISBN 80-903306-0-6.
17. POTMĚŠILOVÁ, Petra a SOBKOVÁ, Petra, 2012. *Arteterapie a artefiletika nejen pro sociální pedagogy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 111 s. ISBN 978-80-244-3120-8.
18. PRŮCHA, Jan, 1996. *Alternativní školy*. 2. upr. vyd. Praha: Portál. 106 s. ISBN 80-7178-072-3.
19. PRŮCHA, Jan a WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří, 2001. *Pedagogický slovník*. 3. rozšiř. vyd. Praha: Portál. 322 s. ISBN 80-7178-579-2.
20. RUBIN, Judith Aron, ed., 2008. *Přístupy v arteterapii: teorie & technika*. 1. vyd. Praha: Triton. 543 s. Psyché; ISBN 978-80-7387-093-5.
21. RŮŽIČKOVÁ, Dora, 2012. *Umění ve waldorfské MŠ a ZŠ*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 248 s. ISBN 978-80-244-3175-8.
22. SLAVÍK, Jan, 1997. *Od výrazu k dialogu ve výchově: artefiletika*. 1. vyd. Praha: Karolinum. 199 s. ISBN 80-7184-437-3.
23. SLAVÍK, Jan. A WAWROSZ, Petr, 2001. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova. 282 s. ISBN 80-7290-066-8.
24. SLAVÍKOVÁ, Vladimíra a SLAVÍK, Jan a ELIÁŠOVÁ, Sylva, 2007. *Dívej se, tvoř a povídej!: artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. 1. vyd. Praha: Portál. 200 s. ISBN 978-80-7367-322-2.
25. SMOLKOVÁ, Táňa, 2007. *Dítě v úctě přijmout--: vzdělávací program waldorfské mateřské školy*. 1. vyd. Praha: Maitrea. 112 s. ISBN 80-903761-2-6.
26. SMOLKOVÁ, Táňa, 2008. *Na cestě od lilie k růži, aneb, Skutečná pedagogika začíná tam, kde se učitel učí přinejmenším tolik jako dítě*. 1. vyd. Praha: Maitrea. 125 s. ISBN 978-80-87249-02-4.
27. STEINER, Rudolf, 1989. *Das Wesen der Farben: Drei Vorträge*. 9.-16. Tausend Taschenausg. Dornach: Rudolf Steiner. 255 s. ISBN 3-7274-6510-7.
28. STEINER, Rudolf, 1938. *Metodika vyučování a životní podmínky: Pět přednášek proslovených v rámci vychovatelského sjezdu, konaného 7.-13. Dubna 1924 ve*

- Svobodné školy waldorfské ve Stuttgartu*. V Praze: Anthroposofická společnost v republice Československé. 90 - [II] s.
29. STREIT, Jacob, 1992. *Proč děti potřebují pohádky*. 1. vyd. Praha: Baltazar. 80 s. ISBN 80-900307-4-2.
30. ŠICKOVÁ-FABRICI, Jaroslava, 2002. *Základy arteterapie*. 1. vyd. Praha: Portál. 167 s., VIII s. obr. příl. ISBN 80-7178-616-0.
31. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ Jitka a kol., 2010. *Přehled vývojové psychologie*. 3. upr. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 189 s. ISBN 978-80-244-24-33-0.
32. ULLRICH, Heiner, 2011. *Svobodné waldorfské školy na miskách vah*. Praha: Dingr. 16 s. ISBN 978-80-86779-15-7.
33. UŽDIL, Jaromír, 2002. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*. 5., přeprac. a dopl. vyd., v Portále 1. Praha: Portál. 125 s. ISBN 80-7178-599-7.
34. VÁGNEROVÁ, Marie, 2005. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. 1. vyd. Praha: Karolinum. 467 s. ISBN 80-246-0956-8.
35. VALENTA, Milan, 1993. *Waldorfská pedagogika a jiné alternativy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého. 67 s. ISBN 80-7067-274-9.
36. WIRZ, Daniel, 2007. *Výchova začíná vztahem: stati, poznámky z deníku*. 1. české vyd. Brno: Akademické nakladatelství CERM. 107 s. ISBN 978-80-7204-503-7.
37. ZELINA, Miron, 2000. *Alternatívne školstvo*. 1. vyd. Bratislava: Iris. 255 s. ISBN 80-88778-98-0.

Internetový zdroj:

Waldorfská škola Olomouc: školka [<http://www.waldorf-olomouc.cz/skolka.html>]. [cit. 2014-04-12]. Dostupné z: <http://www.waldorf-olomouc.cz/skolka.html>

## **Seznam příloh**

Příloha č. 1: Fotodokumentace

Příloha č. 2: Ukázka z knihy „Půdáci ze staré školy“

## Příloha č. 1: Fotodokumentace

Obrázek č. 1: Přivítání



Obrázek č. 2: Vysvětlení pokynů k činnosti „Kresba nohou“



Obrázek č. 3: Kresba nohou



Obrázek č. 4: Kresba ústy



Obrázek č. 5: Tvorba dětí – kresba nohou a ústy



Obrázek č. 6: Tvorba dětí – kresba levou rukou



Obrázek č. 7: Kresba se zavázanýma očima



Obrázek č. 8: Tvorba dětí – kresba se zavázanýma očima



Obrázek č. 9: „Ideální člověk“



Obrázek č. 10: Tvorba dětí – „Ideální člověk“



Obrázek č. 11: Tvorba dětí – kresba ve dvojici



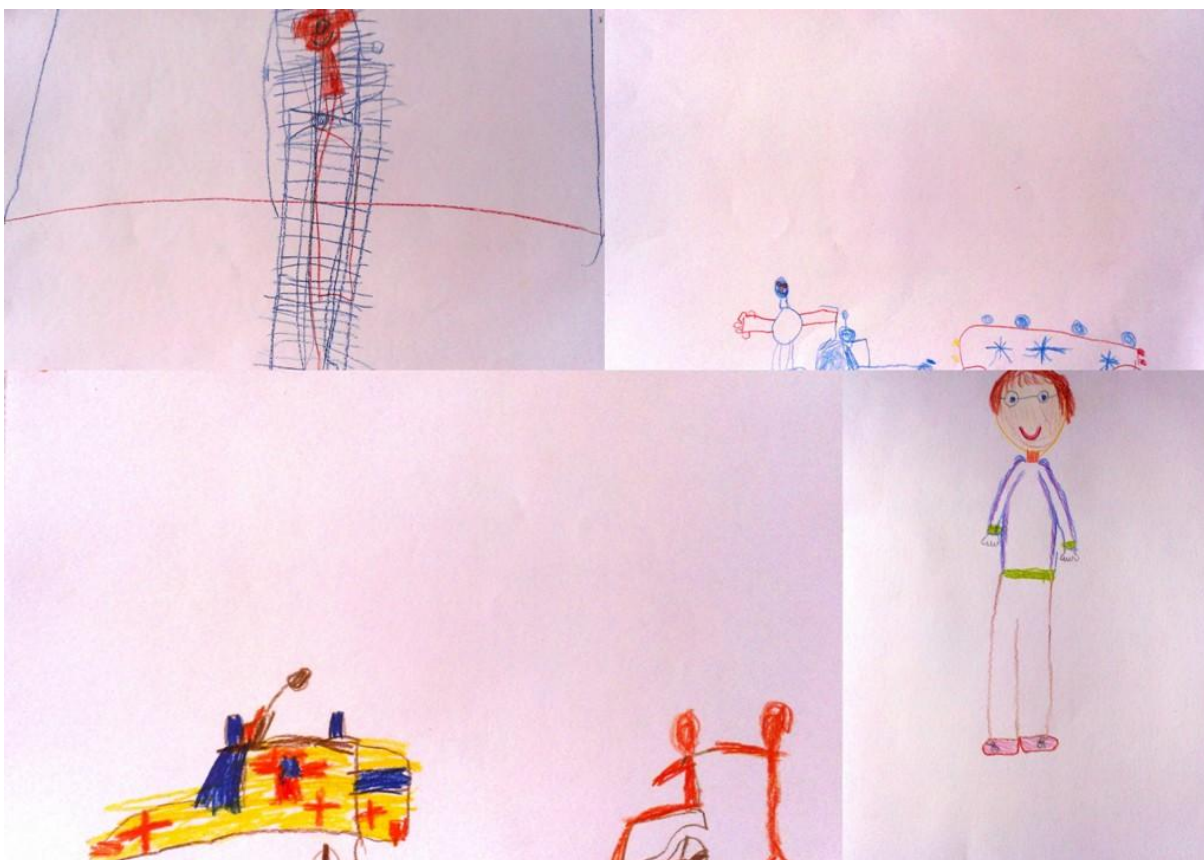
Obrázek č. 12: „Člověk s postižením“



Obrázek č. 13: „Člověk s postižením“



Obrázek č. 14: Tvorba dětí – „Člověk s postižením“



Obrázek č. 15: „Já a kamarád s postižením“



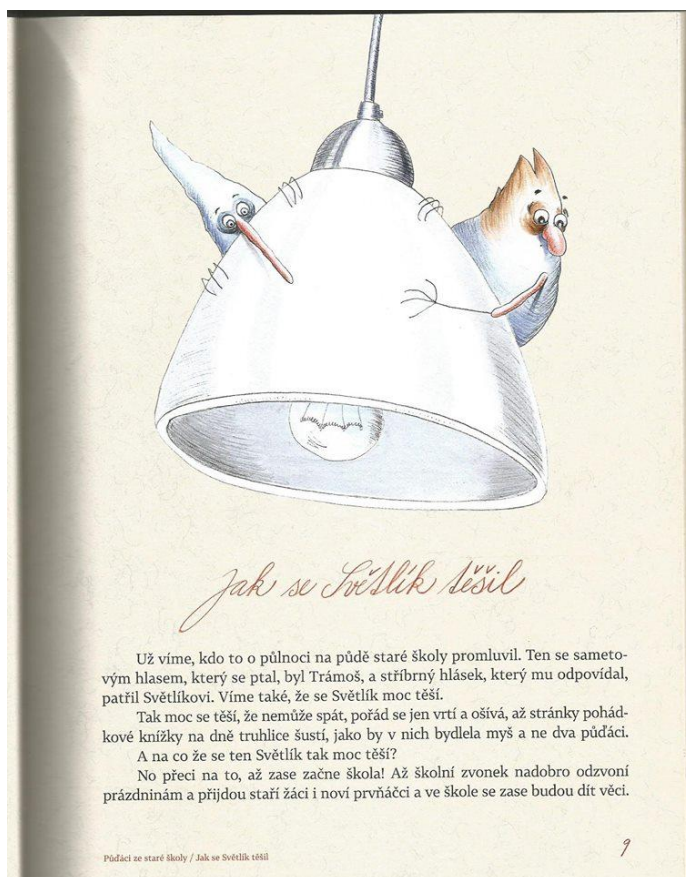
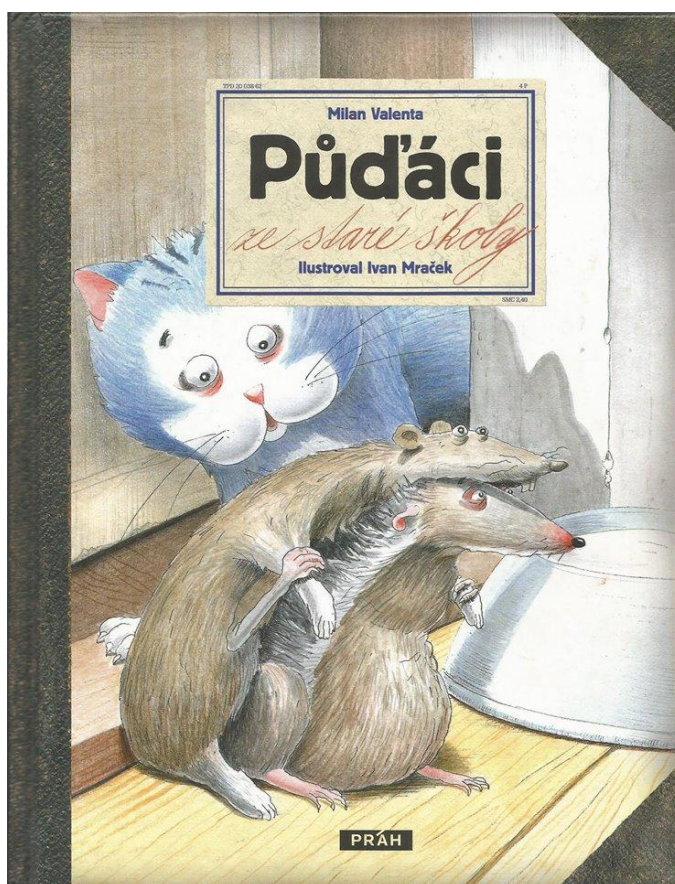
Obrázek č. 16: „Já a kamarád s postižením“



Obrázek č. 17: Tvorba dětí – „Já a kamarád s postižením“



Příloha č. 2: Ukázka z knihy „Půďáci ze staré školy“



Totíž... až školní zvonek zazvoní na vyučování poprvé po prázdninách, bude Světlík pozorovat třídu pod půdou malou štěrbinou, která zůstala po televizní anténě ve stropě místnosti. A možná se štěrbinou protáhne až do třídy, aby si zblízka prohlédli žáky první A.

Nemusi se bát, že by ho někdo spatřil, protože půďáky vidí jen ten, kdo na ně věří, a my víme, že na strašidýlka dneska už nikdo nevěří.

To s Trámošem je to dočista jinak. Ne že by neměl rád děti, ale když oni o přestávkách ve třídě tolik křičí, na chodbě se tolik smějí, po schodech tolik dupají a v jídelně tolik mlaskají! A tak Trámoš, stejně jako někteří žáci, má nejraději letní měsíce, červenec a srpen, kdy jsou prázdniny a starou školou se vznáší klídek, teploučko a pohoda... To se to pak podřimuje, povaluje a lenoší!

Ale Světlík? Kdyby bylo podle jeho, zrušil by všechny prázdniny, letní, zimní i ty pololetní, aby škola byla pořád plná žáků, vzruchu a hemžením! A tak má nejraději, ostatně jako někteří žáci, čas švestek a dozrávajících ovoce – září, kdy velké prázdniny končí a začíná nový školní rok.

Crrr... zvonil zvonek a v první A začalo vyučování. Zatímco paní učitelka vyprávěla o škole, naši půďáci Světlík s Trámošem se protáhli štěrbinou ve stropu do třídy, aby si zblízka prohlédli nové žáky. Trámoše za chvíli pokukování po dětech omrzelo a už se chtěl vrátit na půdu zdřímnout si tam mezi trámy, když vtom do něj Světlík dlouhl prstem.

„Póódivej, Trámoši, ta holka nás vidí!“ řekl a ukázal na lavici hned u tabule, kde úplně sama seděla holčička s dvěma culíky a za uchem měla přidělané cosi-něco zvláštního, co ostatní děti neměly.

„Nesmysl!“ zakroutil hlavou Trámoš, „víš přeci dobře, že nás nikdo nemůže vidět, protože na nás nikdo nevěří.“

„To je sice pravda,“ připustil Světlík, „ale sleduj, co ta holka udělá.“ A Světlík přivřel pravé oko... i tu se zdálo, jako by i holčička s culíky přivřela pravé oko. Přivřel tedy levé oko a malinko vyplázl jazyk a ona



Půďáci ze staré školy / Jak se Světlík těšil

11

– světe, zboř se – to zopakovala po něm. Ještěže se paní učitelka nedívala!

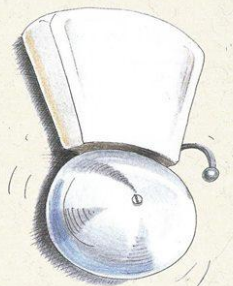
Půďáky ovšem nezajímala paní učitelka, ale holčička s culíky a s něčím-čímisi zvláštním za uchem. Zdálo se, jako by je skutečně viděla.

„To se musí pořádně prozkoumat, až přijde přestávka,“ rozhodl Světlík.

„Jaká zastávka?“ nechápal Trámoš.

„Trámoši, Trámoši, ty jsi zase přes prázdniny zapomněl, jak to ve škole chodí, víd?“ pokýval hlavou Světlík.

„Copak ve škole chodí nějaká zastávka,“ ptal se zmateně Trámoš.



Crrr zazvonil zvonek na přestávku. Holčička mrkla na půďáky a šla se paní učitelky dovolit na záchod. Jen co vyšla na chodbu, letěli půďáci za ní. Už tam na ně čekala:

„Ahoj kluci,“ usmála se, „já jsem Johanka z parku.“

„Jé, ona nás fakt vidí!“ zděsil se Trámoš a dělal, že tam není.

„Jé, ona nás fakt vidí!“ zaradoval se Světlík a hned se zajímal, jak je to možné, že je Johanka vidí, když je lidi přeci jen tak nevidí?!

„Hned jsem vás poznala. Mám totiž doma atlas strašidel od jedné paní malířky a tam jste namalováni,“ řekla Johanka a jedním dechem si posteskla, že nemá žádného kamaráda, protože je pomalá kvůli srdíčku a taky že špatně slyší, a proto nosí to něco-cosí za uchem, což je přístroj, kterému se říká sluchadlo a který pomáhá lépe slyšet, a taky řekla... a to se maličko upejpala, až jí na tváři naskočily pivoňkové doličky, a moc jí to stydění slušelo... a taky řekla, že jestli chtějí, tak s nimi bude kamarádit, protože s nimi může mluvit bez sluchadla a bez řeči, jak se na správné strašidýlkové mluvení sluší!

No to víte, že chtěli! A tak se stalo, že se strašidýlka z půdy staré školy skamarádila s Johankou z parku.

12

Půďáci ze staré školy / Jak se Světlík těšil

## Anotace

|                          |                                      |
|--------------------------|--------------------------------------|
| <b>Jméno a příjmení:</b> | Bc. Monika Krejčí                    |
| <b>Katedra:</b>          | Ústav speciálně pedagogických studií |
| <b>Vedoucí práce:</b>    | PhDr.& Mgr. Petra Potměšilová Ph.D.  |
| <b>Rok obhajoby:</b>     | 2014                                 |

|                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Název práce:</b>          | Arteterapeutické a artefiletické techniky u dětí předškolního věku v kontextu waldorfské pedagogiky                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| <b>Název v angličtině:</b>   | Art-therapy and artefiletic techniques in the context of preschool children Waldorf education                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| <b>Anotace práce:</b>        | <p>Bakalářská práce se zabývá aplikací arteterapeutických a artefiletických technik u dětí předškolního věku ve waldorfské mateřské škole. V teoretické části práce jsou rozebrány základní poznatky o arteterapii a artefiletice. Dále jsou zde uvedena specifika psychologického vývoje dětí předškolního věku a základní informace týkající se waldorfské pedagogiky.</p> <p>Praktická část je zaměřena na to, zda lze aplikovat artefiletické techniky u dětí předškolního věku k rozvoji empatie, komunikace, spolupráce a důvěry a také k osvojení pojmu postižení.</p>                                                                    |
| <b>Klíčová slova:</b>        | Arteterapie, artefiletika, dítě předškolního věku, waldorfská pedagogika                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| <b>Anotace v angličtině:</b> | <p>The bachelor thesis deals with an application of art-therapeutic and artefiletic techniques at preschool children in the Waldorf kindergarten. In a theoretical part of the thesis is discussed the basic knowledge about art-therapeutic and artefiletic techniques. There are also specifics of psychological development of preschool children and basic information about Waldorf education.</p> <p>The practical part is focused on whether or not can be art-therapeutic techniques applied at preschool children to develop empathy, communication, cooperation and trust, as well as the acceptance of the concept of disability.</p> |
| <b>Klíčová slova</b>         | Art-therapy, Artefiletic, preschool children, Waldorf education                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |

|                                    |                                                                                       |
|------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>v angličtině:</b>               |                                                                                       |
| <b>Přílohy vázané<br/>v práci:</b> | Příloha č. 1: Fotodokumentace<br>Příloha č. 2: Ukázka z knihy „Půdáci ze staré školy“ |
| <b>Rozsah práce:</b>               | 71 stran                                                                              |
| <b>Jazyk práce:</b>                | CZ                                                                                    |