

Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích
Katedra pedagogiky a psychologie

**VÝTVARNÝ PROJEV JAKO PROSTŘEDEK KOMUNIKACE DĚTÍ
PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU**

bakalářská práce

Martina Lietavcová

Vedoucí bakalářské práce
PaedDr. Yvona Mazehóová

České Budějovice 2007

Děkuji vedoucímu bakalářské práce, PaedDr. Yvoně Mazehóové, za rady, připomínky a metodické vedení předkládané bakalářské práce.

Prohlašuji, že jsem předkládanou bakalářskou práci vypracovala zcela samostatně a veškerou použitou literaturu jsem uvedla v seznamu použité a citované literatury.

České Budějovice 21.3.2007

ANOTACE

Téma : VÝTVARNÝ PROJEV JAKO PROSTŘEDEK KOMUNIKACE DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Tato bakalářská práce je zaměřena na komunikaci dětí předškolního věku prostřednictvím jejich výtvarného projevu. Snaží se nalézt souvislosti a vztahy mezi komunikací verbální a komunikací výtvarným projevem, výtvarnými činnostmi dětí v prostředí mateřské školy s přihlédnutím na nové pojetí edukace podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Teoretická část je zaměřena na klíčové pojmy této práce, na problematiku komunikace se zaměřením na efektivní, respektující způsoby komunikace, na otázky psychologického vývoje osobnosti, vývoj komunikačních dovedností a výtvarného projevu dětí předškolního věku. Praktická část je orientována na studii výtvarného projevu dětí. Bylo sledováno, jaké informační a prožitkové obsahy v sobě výtvarný projev nese, jak výtvarný projev může ovlivnit komunikaci dětí a zda může zprostředkovat a ovlivňovat vzájemný kontakt, dorozumívání, navázání vztahů učitelky k dětem i dětí mezi sebou. Prostor je věnován osobnosti a komunikaci učitelky, která ovlivňuje komunikaci dětí v mateřské škole.

ANNOTATION

Subject : ARTISTIC EXPRESSION AS A MEANS OF COMMUNICATION
IN PRESCHOOL CHILDREN

This Bachelor Paper Is Concentrated To Communication Of Children In Pre School Age By Means Of Their Graphic Communication. This Bach. Paper Aspires To Find Out Some Connections Or Relations Within Verbal And Graphic Communication. This Work Takes Account Of Using These Observations In New Conception Of Education According To Framing Educational Preschool Program. Theoretical Part Is Located On Problemas Of Communication With Respect To Its Effectivity, Psychological Progress Of Personality And Advancements In Conveyance Of Ideas Though Words Or Paintings, Drawings etc. Made By Children In Preschool Age. Practical Part Focuses Principally On Study Of Child's Graphic Communication. By Observations Of Child's Graphic Works And All Informations Hidden Within To Be Used In Interference Of Comunication Between Children And Teacher Or Among Children Itself Of Course. It Was Very Important To Find Out How To Improve Connecting Of All Relations Mentioned Above. For This Case Were Made Some Observations Of Teacher's Personalities Required And Competent For Such A Work Which Affects Process Of Children's Communication In Preschool Age.

OBSAH

ÚVOD.....	7
-----------	---

TEORETICKÁ ČÁST

1. KOMUNIKACE.....	9
1.1 Vymezení pojmu komunikace.....	9
1.2 Obsah a druhy komunikace.....	9
1.3 Funkce lidského komunikování.....	12
1.4 Motivace ke komunikaci.....	12
1.5 Kontext komunikace.....	13
1.6 Způsoby komunikace.....	14
1.7 Pedagogická komunikace.....	15
2. OSOBNOST DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU.....	19
2.1. Motorický vývoj dítěte předškolního věku.....	19
2.2. Kognitivní vývoj dítěte předškolního věku.....	19
2.3. Emoční vývoj dítěte předškolního věku.....	22
2.4. Socializace dítěte předškolního věku.....	23
2.5. Morálně etický vývoj dítěte předškolního věku.....	24
2.6. Vývoj dětské osobnosti a sebepojetí.....	25
2.7. Hra dítěte v předškolním věku.....	27
3. VÝVOJ KOMUNICAČNÍCH DOVEDNOSTÍ U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU.....	28
3.1. Vývoj komunikace dětí předškolního věku.....	28
3.2. Komunikace učitelky mateřské školy s dětmi.....	30
3.3. Komunitní kruh a jeho vliv na rozvoj komunikace a spolupráce.....	33
4. VÝVOJ VÝTVARNÉHO PROJEVU DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU.....	34
4.1. Výtvarné vyjadřování dětí předškolního věku.....	34
4.2. Vznik a vývoj výtvarného projevu dětí předškolního věku.....	36
4.3. Barevnost ve výtvarném projevu dětí předškolního věku.....	40
4.4. Výtvarný projev jako prostředek poznání dítěte.....	41
4.5. Výtvarný projev jako prostředek komunikace dětí předškolního věku.....	43
4.6. Pojetí výtvarných činností v RVP PV.....	44

PRAKTICKÁ ČÁST

1. CHARAKTERISTIKA, CÍLE A HYPOTÉZY TÉTO VÝZKUMNÉ STUDIE.....	46
2. POPIS POUŽITÝCH METOD.....	50
3. CHARAKTERISTIKA ZKOUMANÉHO VZORKU.....	51
4. VÝZKUMNÁ ČÁST – STUDIE Č.1.....	54
4.1. Zjištění úrovně výtvarného i verbálního projevu dětí.....	54
4.2. Činnosti v komunitním kruhu.....	57
4.3. Výtvarné vyjadřování samostatné i ve skupinách.....	59
5. VÝZKUMNÁ ČÁST – STUDIE Č. 2.....	62
6. VYHODNOCENÍ VÝZKUMNÉ STUDIE	75
7. ZÁVĚRY VÝZKUMNÉ STUDIE.....	79

ZÁVĚR.....	81
-------------------	-----------

SEZNAM POUŽITÉ A CITOVANÉ LITERATURY.....	82
--	-----------

PŘÍLOHY.....	84
---------------------	-----------

ÚVOD

„Lidská společnost představuje síť vztahů mezi lidmi.

Přirovnáme – li ji k síti rybářské, pak uzly představují lidi a provázky či lana vztahy mezi nimi.

Ale co to vlastně je, to lanoví v lidském světě?

Jedna odpověď je, že je to komunikace.“ (Argyle a Trower, 1979)

Komunikace lidí a lidských společenství nabývá v dnešním světě globálního významu. Je spolu se spoluprací a kooperací jednou z rozhodujících nadějí světa. Je výzvou pro výchovu budoucí generace a perspektivu a poslání škol.

Poslání škol vyplývá ze čtyř pilířů vzdělávání, které vycházejí ze zprávy Mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století“ s názvem „Učení je skryté bohatství“. Třetí pilíř „Učit se žít mezi lidmi“ znamená zvládnout dovednosti komunikace, spolupráce i prosté existence vedle druhých i s druhými. Tento pilíř se vztahuje k respektu, otevřenosti všeho druhu, které se formují již v rodině, ale ve škole se rozvíjejí a kultivují.

Posláním školy je postupně začleňovat děti do lidského společenství, do lidské komunikace a spolupráce. V tomto procesu začleňování, zespolečenštění, socializace dítěte je dostatek prostoru pro spontánní jednání i pro edukační záměry předestřít před dítětem určitý řád fungování dané skupiny, kolektivu i společnosti.

Socializační proces umožňuje a zprostředkovává dítěti poznávání nových jevů, vztahů i norem, které jsou dané ve společnosti. To se děje především prostřednictvím komunikace a interakce. A proto patří komunikační techniky mezi základní kameny při utváření dětské osobnosti.

Ve všech těchto souvislostech jsem se snažila vidět komunikaci dětí předškolního věku. Komunikace v mateřské škole se odehrává v různých

rovinách a spolu s rozvojem a respektováním osobnosti dítěte vytváří celý charakter školního a třídního klimatu. Vždy závisí na osobnostech, které jsou účastníky komunikačních vztahů a vazeb a jednoznačně ovlivní dítě v jeho dalším vývoji. Jedná se o celé spektrum komunikačních rovin a vztahů. Ale vždy by mělo jít o komunikaci humanistickou, nedirektivní, respektující, jejíž základními kameny jsou akceptace, empatie a autenticita.

U dětí předškolního věku je důležité vnímat a rozvíjet nejen verbální komunikaci, ale i komunikaci nonverbální. Řeč, tedy verbální komunikace, se teprve rozvíjí a to zcela individuálně. Děti tedy mohou mít problém se slovně vyjadřovat a nonverbální komunikace, tedy i komunikace výtvarným projevem, jim může být nápomocna. Proto jsem se rozhodla zabývat se oblastí výtvarného vyjadřování dětí a komunikace při výtvarných činnostech a aktivitách. Zajímal mne především výtvarný projev jako proces v mateřské škole a zákonitosti, které jej ovlivňují. Výtvarný projev v sobě nese určité informační a prožitkové obsahy. Výtvarné činnosti mohou zprostředkovávat tak důležitý vzájemný kontakt a vzájemné dorozumívání mezi dětmi a mezi dětmi a učitelkou a lze je využít k navázání vztahů učitelky k dítěti i dětí mezi sebou.

Myslím si, že komunikace a výtvarný projev je v neustálém propojení, ovlivňují se a podmiňují a to v návaznosti na komunikaci učitelky. Působení učitelky by mělo být v souladu s nastupujícím RVP PV a novým pojetím výtvarných činností a aktivit.

TEORETICKÁ ČÁST

1. KOMUNIKACE

1.1. Vymezení pojmu komunikace

Etymologie slova komunikace podle Vybírala (2000) i Křivohlavého (1988) naznačuje, že původní rozumění tomuto pojmu bylo široké. Slovo komunikace pochází z latiny. *Communicatio* znamenalo původně „vespolné účastnění“ a *communicare* „činit něco společným, společně něco sdílet, mít podíl na něčem společném“.

Latinský slovník dále zdůrazňuje „*communicare est multum dare*“, tj. „komunikovat znamená mnoho dávat“. Na tento latinský původ slova navázal Hausenblas (1971) a definoval komunikaci jako „*obcování lidí, společné podílení se na nějaké činnosti ve vzájemném kontaktu*“.

V současné době se do určité míry zachovává původní význam slova, ale dál se rozvíjí. Dnes komunikovat znamená něco si navzájem sdělovat, otevírat nitro jeden druhému, společně se z něčeho radovat, druhému něco předávat, propůjčovat, dávat a přijímat, tj. navzájem se sdílet.

Komunikace zprostředkovává vzájemný kontakt, vzájemné dorozumívání mezi lidmi, a je tedy základní dovedností, která významně ovlivňuje vývoj mezilidských vztahů. Nese informační i prožitkové obsahy.

1.2. Obsah a druhy komunikace

Každá komunikace je obousměrným procesem – dvoustranným sdělením. Důležité je, co si sdělujeme a jak si to sdělujeme.

Co si navzájem sdělujeme

- zprávy a informace

- jak chápat to, co říkáme a děláme
- jak je nám a jak se cítíme
- postoj k věci, o níž se vyjadřujeme
- postoj k posluchači, s nímž komunikujeme
- své sebepojetí – za koho se považujeme
- ratifikace „tebe-pojetí“ – za koho tě považuji
- náznak dalšího průběhu našich vzájemných vztahů
- žádoucí pravidla další fáze setkání
- co si přejeme

Jak si sdělujeme to, co si chceme říct

- slovy - verbálně

Verbální komunikací rozumíme dorozumívání se osob pomocí slov. Slovní komunikace znamená výběr, kombinování a produkce jazykových znaků, proces vzájemného sdělování, percepce a recepce slovních sdělení a porozumění jim. Verbální komunikace v sobě obsahuje jazyk logiky a jazyk poezie.

Na pomezí verbální a neverbální komunikace se nachází paralingvistická rovina komunikace. Jde vlastně o zvukové zacházení s jazykem. Zaměřuje se na to, co se při písemném přepisu z mluvené řeči ztrácí – např. na intenzitu hlasového projevu, tónovou výšku hlasu, barvu hlasu, délku a rychlost projevu, přestávky v projevu, akustickou náplň přestávek, přesnost projevu, způsob předávání slova.

- mimoslovně - nonverbálně

Nonverbální sdělování signalizuje skutečnost, že daný způsob komunikování nepoužívá slov, ale jiných způsobů přenášení informací. Není možno nekomunikovat. I když se člověk na někoho podívá, něco tím říká. Mnohé si

sdělujeme beze slov. Mimoslovními způsoby komunikace můžeme sdělovat emoce, můžeme se s ostatními sblížit nebo se distancovat, můžeme vytvořit dojem „kdo jsem“, ovlivnit postoje, přesvědčit, vyjádřit vztah.

Rozlišujeme osm základních mimoslovních způsobů sdělování:

- **pohledy** (řeč očí) - je v ní důležitá délka, frekvence i úhel pohledu, rozšíření zorniček atd., v partnerské situaci napomáhá přibližně stejná výše očí
- **výrazy obličeje** (mimika) – značně souvisí s mírou a intenzitou vyjadřování emocí, může být velmi individuálně diferencována a souvisí s kulturou nebo sociální či pohlavní rolí
- **pohyby** (kinezika) – vypovídá o uvolnění a napětí
- **fyzické postoje** (konfigurace všech částí těla) – vypovídá o shodě s partnerem v rozhovoru nebo o nepohodě
- **gesta** (gestika) – dokreslují či podtrhují význam a důraz sdělení
- **doteky** (haptika) – zdůrazňuje emoční rovinu v blízkém vztahu, univerzální v mluvě doteků je podání ruky, které umožňuje rychle získat řadu informací o druhém, vyjadřuje partnerský vztah
- **přiblížení či oddálení** (proxemika) – bližší vztah znamená kratší vzdálenost, platí zde specifická odlišnost jedinců a kultur
- **úprava zevnějšku a životního prostředí**

Křivohlavý (1988, str.10) kromě tohoto dělení neverbálních projevů, které se studují v rámci sociálně-psychologických prací poukazuje, že:

„ Je snaha soustavněji se zabývat

- pohybovou řečí hluchoněmých
- vzhledem, vzezřením a zjevem člověka
- řečí účelových pohybů (způsoby jídla a pití, způsoby řízení automobilu...)
- tichými bezeslovnými signály
- řečí tance, baletu a pantomimy
- čtením stop, které svou činností po sobě zanechávají lidé
- řečí výtvarného umění a uměleckých děl

- sdělovacími možnostmi dramatického umění
- řečí masek, kterých bylo a je používáno při různých příležitostech
- signály nebezpečí“

- činy

Člověk sděluje nejen verbálně a nonverbálně, ale i svými činy, svou aktivitou, svým jednáním a chováním.

Křivohlavý uvádí (1993, str. 19) „To, co kdo dělá, mluví hlasitěji nežli jeho slova.“

1.3. Funkce lidského komunikování

Každá komunikační výměna plní zpravidla jednu z několika možných funkcí, zrealizováním funkce dostává komunikace svůj smysl, nabývá pro člověka významu.

Vybíral (2000) uvádí tyto hlavní funkce našeho komunikování :

Informativní funkce - informovat, předat zprávu, doplnit jinou, oznámit, prohlásit...

Instruktažní funkce – instruovat, naučit, navést, zasvětit...

Zábavní funkce – pobavit, rozveselit, rozptýlit druhého, sebe...

Persuazivní funkce – přesvědčit, získat někoho na svou stranu, ovlivnit, zmanipulovat...

1.4. Motivace ke komunikaci

Motivaci komunikovat má každý člověk. Je v něm přítomna v různé intenzitě, která kolísá a závisí na řadě okolností. Vybíral (2000) dělí motivaci ke komunikaci na:

Motivace kognitivní – chceme a potřebujeme něco sdělit, vyjádřit se, podělit se o něco, vtáhnout partnera do světa naší mysli

Motivace sdružovací – chceme navázat vztah, uspokojit potřebu kontaktu (tato potřeba spoluvytváří základní pyramidu lidských potřeb, lidská bytost potřebuje zažívat pocit sounáležitosti, někam patřit), komunikujeme, abychom se sdružovali

Motivace sebepotvrzovací – komunikováním s druhými lidmi nalézáme v sobě svou vlastní identitu, self, stáváme se sami sebou

Motivace adaptační – komunikací signalizujeme svou roli, přizpůsobujeme se rolovým stereotypům, hrajeme komunikační hry, sociálně se integrujeme a adaptujeme na společenský řád, komunikováním se přizpůsobujeme okolí

Motivace přesilová – můžeme být motivováni potřebou uplatnit se i vyniknout v porovnání s druhými

Existenciální motivace – komunikací strukturujeme čas a průběh svého života, abychom se udržovali psychicky zdraví

Motivace požitkářská – máme chuť se bavit, rozptýlit, odpočinout si, uniknout od starostí

Existují i další motivace ke komunikaci (rozptýlit podezření, zmást...). Je také zcela přirozené, že někdy nemáme chuť komunikovat, ale déletrvajících sklon vyhýbat se jakýmkoli lidským kontaktům je známkou duševní abnormality.

1.5. Kontext komunikace

Kontext je celek všech proměnných, ve kterém se naše komunikace uskutečňuje a v němž je důležité s kým, kde, kdy, o čem, jak, proč a s jakým účinkem komunikujeme.

Vybíral (2000) rozlišuje kontext vnitřní a vnější. Náš **vnitřní kontext** je neustále vytvářen a doplňován předchozími zkušenostmi a zážitky, emocemi, momentálním i dřívějším vztahem ke komunikačnímu partnerovi, vlastními osobnostními rysy atd.

Vnější kontext má sociálně psychologickou, systémovou, kulturní, společensko-politickou a technickou podobu.

Kontext komunikace se proměňuje podle toho, které modalitty jej ovlivňují.

Většinou je to

- čas, kdy a po který k ní dochází, kolik času máme
- prostor a prostorové uspořádání
- mentální proměnné - jaký význam přikládá komunikaci každý účastník
- emoční proměnné - přítomnost emocí
- vztahové proměnné – dominance, rivalita...
- vztahový rámec – např. přítomnost toho, o němž se mluví...
- existence kontinuity – komunikace má svou minulost, můžeme se ke komunikaci vrátit

1.6. Způsoby komunikace (Vybíral, 2000)

Komunikujeme digitálně nebo analogově

Digitální komunikování je nejčastěji verbální, lze jej bez újmy na obsahové stránce zapsat.

Analogové komunikování je sdělování neverbální, postojem nebo činem. Není přesně převoditelné do jazykových znaků. Má podobu zvukových, obrazových, pohybových, barvových aj. symbolů.

Komunikujeme komplementárně nebo symetricky

Komplementární komunikování znamená vzájemné doplňování

(jeden partner dominuje, druhý se podřizuje, jeden je aktivní, druhý pasivní...).

Symetrická výměna vzniká, když se oba partneři chovají stejně

(nechtějí ustoupit, chtějí mít poslední slovo...).

Ve funkčním vztahu mají být přítomny oba způsoby komunikace.

Komunikujeme o obsazích nebo vztahových aspektech

Komunikace o obsazích je zaměřena na přenos věcných informací, hlavním účelem komunikace o vztahových aspektech je utvářet vztah mezi komunikujícími.

Komunikujeme synchronně a asynchronně

Synchronní komunikace je taková komunikace, kdy ve stejný čas komunikují jak produktor, tak příjemce

(např. rozhovor, telefonování, dotyková komunikace...).

Asynchronním komunikováním se rozumí taková výměna, kdy mezi vysíláním zprávy a odpovědí vzniká časová prodleva

(např. telefonní záznamník, e - mailová zpráva...).

Komunikujeme neoficiálně, oficiálně a polooficiálně

1.7. Pedagogická komunikace

Kvalita lidské komunikace a spolupráce nabývá v současnosti nebyvalého významu, komunikace ovlivňuje výsledek sociálního kontaktu, spolupráce, kooperace. Ta je nutná i při řešení globálních změn dnešního světa. Žádné mediální vzdělávání nemůže nahradit školu v jejím poslání – v začleňování dětí do lidské komunikace a spolupráce, do lidského společenství.

Pedagogická komunikace zaujímá stále významnější postavení v edukačním procesu. Zatímco v dřívějším období na tuto oblast nebyl brán takový zřetel, v současné době je tomu naopak. Pedagogická komunikace je vlastně součástí obsahu edukace, ve svých různých podobách přispívá k naplňování cílů edukace. Pedagogická komunikace patří mezi profesní kompetence učitele a je nezbytnou vybaveností pro výkon učitelské profese.

V knize Nelešovské je pedagogická komunikace definována jako: „Vzájemná výměna informací mezi účastníky výchovně–vzdělávacího procesu. Řídí se osobitými pravidly, která určují pravomoce jejich účastníků“ (2006, str.26).

Helus (2004) dělí **pedagogickou komunikaci** takto :

- **třídění podle prostředků** – na verbální a neverbální, tyto roviny se většinou kombinují, doplňují, nebezpečí pro dítě představuje

mechanismus dvojí vazby (to, co se posílá verbálně, se neverbálně popře)

- **třídění podle vyváženosti podílu zúčastněných osob** – na symetrickou a asymetrickou (jde vlastně o základní styly řízení- demokratický a autoritářský)
- **třídění podle sladění zájmů mezi účastníky** – na harmonickou a konfliktní
- **třídění podle určujícího stylu** – na soutěživou (kompetitivní) a spolupracující (kooperativní)
- **třídění podle převažujícího obsahu komunikace** – na emocionálně bezprostřední a zprostředkovanou společným úkolem a sdílenými pravidly

Pedagogická komunikace má podle Mareše a Křivohlavého (1989)

šest **funkcí**:

- zprostředkovává společnou činnost a prožitky účastníků
- zprostředkovává vzájemná působení účastníků v nejširším smyslu, výměnu informací, zkušeností, motivů, postojů, emocí
- zprostředkovává osobní i neosobní vztahy
- formuje všechny účastníky edukačního procesu
- je prostředkem k uskutečňování edukace
- zajišťuje fungování edukačního procesu, vnáší do něj pohyb, vývoj, dynamiku, udržuje však i jeho stabilitu

Účastníci pedagogické komunikace jsou navzájem v určitých vztazích.

Jsou to například vztahy : učitel x dítě (žák), učitel x třída, učitel x skupina dětí, dítě (žák) x třída, dítě x skupina dětí, dítě x dítě, skupina dětí x skupina dětí, skupina dětí x třída. Do pedagogické komunikace zasahují také vztahy mezi učiteli, kteří se s dětmi setkávají, ředitelem školy, provozním personálem, rodiči, jedná se o vztahy na všech úrovních a v různých kombinacích.

Goleman (1997) uvádí jako důležité kompetence v oblasti komunikace, které se týkají všech úrovní a vytvářejí se již v předškolním věku: schopnost jasně hovořit o citech, schopnost naslouchat a klást otázky, rozlišovat mezi tím, co někdo říká nebo dělá, a mezi vlastními reakcemi a názory na to, přijetí odpovědnosti za vlastní emoce, neobviňování druhých.

Při interakci a komunikaci učitele a dítěte hrají významnější roli podle Pelikána (2002) vnitřní potřeby dětí něco se naučit než vnější stimuly a hodnocení. Základem vztahu a podstatou komunikace by měl být společný zájem, společné vztahy mezi subjekty. Učitel by měl být průvodcem dítěte, které má zájem o pomoc učitele a zkušenosti si vytváří z prožitých situací. Tím se mění celá situační atmosféra, celkové klima třídy i školy.

„Obsah pedagogické komunikace, který může dítě prožívat jen prostřednictvím komunikace a spolupráce společně se svými průvodci, učiteli, v lidské pospolitosti, ve škole tvoří :

- hledání a nalézání vztahů, spojené s radostí ze sounáležitosti i s bolestí z našich slabostí a zrad kamarádů
- hledání a nalézání výsledků lidského poznávání
- hledání a nalézání cest naší individuální životní pouti i cest lidstva a planety
- společné prožívání úspěchů i ztrát v nejbližším kolektivu školní třídy
- hledání lásky“ (Mayer, Číhalová, 1999, str.7)

Při komunikaci učitele s dítětem vznikají tzv. komunikační řetězce, sekvence v ustálených vztazích, které mohou vyústit buď v dohodu, aktivní spolupráci, sladění zájmů, nebo ve vzájemný spor. Jde o tzv. vzestupnou komunikační spirálu, kdy dospělý dítě povzbuzuje, dopřeje mu čas k reflexi, dá mu možnost, aby projevilo své pozitivní kvality. V druhém případě sestupné komunikační spirály se zhoršuje vztah mezi dítětem a dospělým.

Komunikace učitele s dítětem neovlivňuje pouze výkon v jedinečné situaci, ale může v něm navodit psychický stav, jež se aktivizuje vždy, nastane li daný typ situace. Je to naučená zkušenost s předchozími

komunikacemi, doprovází ji fyziologické projevy a Helus (2004) ji nazývá „syndrom naučené bezmocnosti“. Úsilí nemá smysl, jedinec rezignuje a vzniká syndrom neúspěšné osobnosti jako trvalá vlastnost. Komunikace se transformuje do osobnosti dítěte, dochází k interiorizaci, zvnitřnění a to pomocí sociálního zrcadla.

Ruský psycholog Vygotsky rozpracoval koncepci vrůstání sociální skutečnosti (komunikace, interakce) do osobnosti a její přeměny v tzv. vyšší psychické funkce. Osobnost se snaží z této projekce vymanit a vytvořit si svou vlastní identitu. Mezilidské vztahy a komunikace by tomuto úsilí měly napomáhat.

Komunikace a interakce v blízkých vztazích umožňuje předškolnímu dítěti pronikat do běžných i náročnějších situací a orientovat se v nich v rámci jeho sekundární socializace. Dítě pomocí komunikace může opustit svou převážně pasivní roli a stát se aktivnějším a samostatně komunikujícím jedincem, který lépe rozumí svému okolí. Komunikace je podmínkou diferencovanějších sociálních kontaktů a začleňování dítěte do společnosti.

2. OSOBNOST DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Předškolní období trvá od 3 do 6 – 7 let. Konec této fáze je určen především sociálně, tedy nástupem do školy. Předškolní věk je Eriksonem označován jako období iniciativy a viny, dítě má potřebu něco zvládnout, vytvořit a potvrdit tak svoje kvality, prosadit se. Je to období rozvíjení účelné aktivity a její regulování. Toto období můžeme chápat jako fázi přípravy na život ve společnosti.

2.1. Motorický vývoj dítěte předškolního věku

Hrubá motorika dítěte se rozvíjí, roste kvalita pohybové koordinace, hbitost i elegance pohybů. Pohyby jsou přesnější, účelnější, plynulejší. Větší zručnost se projeví v narůstající samostatnosti a soběstačnosti a také při sebeobsluze. Dítě se seznamuje se sportovními činnostmi.

Také jemná motorika se zdokonaluje a to hlavně při manipulaci s předměty, přírodninami i při výtvarných činnostech a kresbě. Zlepšuje se grafomotorika, kolem čtvrtého roku se vyhraňuje laterarita.

2.2. Kognitivní vývoj dítěte předškolního věku

Poznávání a rozvoj rozumových schopností a dovedností je v tomto věku zaměřen na nejbližší svět a pravidla, která v něm platí.

Typické znaky uvažování dítěte předškolního věku podle Vágnerové (2005) :

A. Způsob, jakým dítě na svět nazírá, jaké informace si vybírá

- centrace – ulpívání na jednom, obvykle percepčně nápadném znaku, přehlížení jiných, mnohdy významnějších

- egocentrismus – ulpívání na subjektivním názoru, neschopnost posuzovat situaci z více hledisek
- fenomenismus – důraz na zjevnou podobu světa eventuálně na představu u dětí (jak se dítěti situace jeví)
- prezentismus – důraz na přítomnost, na aktuální podobu světa

B. Způsob, jakým tyto informace dítě zpracovává

- magičnost – tendence pomáhat si při interpretaci dění v reálném světě fantazií a tak jeho poznání zkreslovat
- animismus, antropomorfismus – přiřítání vlastností živých bytostí (lidských) neživým objektům
- arteficialismus – způsob výkladu vzniku okolního světa (někdo jej udělal)
- absolutismus – přesvědčení, že každé poznání musí mít definitivní a jednoznačnou platnost

Dítě předškolního věku nechápe trvalost podstaty a její nezávislost na změně vnější podoby, nerozumí souvislostem a vztahům mezi jednotlivými formami existence. Děti ignorují informace, které by jim překážely a komplikovaly pohled na svět.

Piaget označil toto období kognitivního vývoje dětí od 2 do 7 let jako období předoperačního, prelogického **myšlení**. Období má dvě stadia – předpojmové (2 – 4 roky) a intuitivní substadium (4 – 7 let). Předpojmové substadium je charakteristické používáním symbolů a pak znaků. Dítě neumí tvořit generické pojmy (všichni muži – táta), tranzitivní úsudky (když autobus jede za tatínkem, pak každý autobus jede za tatínkem). Intuitivní substadium je charakterizováno egocentrismem, centrací a ireverzibilitou (neschopnost postupovat zpětně).

Nejčastějším způsobem myšlení je analogické uvažování, starší předškolní děti dovedou uvažovat podle náročnějších kritérií – funkčních vlastností, příčinné souvislosti, dovedou vyjádřit stupně (malý – velký). Rozvíjí se porozumění

prostoru, času a počtu, orientace v těchto oblastech je ovlivněna zatím omezenou schopností abstrakce. Usuzování je vázáno na vnímané a představované.

Předpokladem **vnímání** je zájem dítěte, jeho potřeba, upoutá jej výrazný podnět jak vizuální, zrakový, sluchový nebo taktilní. Rozvíjí se zraková a sluchová diferenciací, která je nezbytná pro další analýzu a syntézu při čtení a psaní. Vnímání prostoru a času je nepřesné. Umí posoudit čas jen ve vztahu ke konkrétní činnosti.

Mezery ve vnímání si děti doplňují **představami** - dětskou konfabulací. Představy jsou barvitě a bohaté. Jsou pro předškoláka nutné, dítě si přizpůsobuje obtížně pochopitelnou realitu.

Fantazie má v tomto věku harmonizující význam. Je nezbytná pro citovou a rozumovou rovnováhu.

Výběr informací je v předškolním věku ovlivněn neschopností systematického zkoumání jedné části po druhé. Děti nedovedou rozdělovat **pozornost** a zaměřovat ji selektivně.

Paměť je převážně bezděčná, záměrná až kolem pátého roku, dále mechanická, konkrétní a krátkodobá. Rozvoj paměťových schopností závisí na zrání příslušných mozkových struktur, na aktuální úrovni kognitivních schopností a na zkušenosti. Vyvíjí se všechny složky paměti, pracovní paměť nemá dostatečnou kapacitu, ta roste s věkem. Rozvoj epizodické paměti pozitivně ovlivňuje schopnost zformulovat vlastní zážitky verbálně.

Řeč se zkvalitňuje, zvyšuje se slovní kapacita, zlepšuje se výslovnost i gramatická správnost. Postupně se diferencuje egocentrická řeč, která slouží jako prostředek uvažování či autoregulace.

Určitá pravidla, která usnadňují kognitivní orientaci, děti předškolního věku nejen přejímají, ale dovedou je i odvodit ze zkušenosti. Ve vztahu k pravidlům bývají málo flexibilní, mají tendenci je rigidně dodržovat.

2.3. Emoční vývoj dítěte předškolního věku

Emoční prožívání předškolních dětí je charakteristické větší stabilitou a vyrovnaností v porovnání s předchozím batolecím obdobím. Jejich citové prožitky jsou stále intenzivní, stále přecházejí z jedné kvality do druhé, jsou spjaty s konkrétní situací, s momentálním uspokojením. Rozvíjí se emoční paměť, ubývá negativních emočních reakcí (Vágnerová, 2005).

Emoční vývoj pokračuje od porozumění emocí i jejich vnějších projevů až k postupnému chápání kauzálních vztahů. Předškolní děti chápou aktuální význam emocí, ve 4 – 5 letech dovedou po předchozích zkušenostech odhadnout budoucí citové prožitky své i druhých lidí. Postupně se děti orientují nejen v základních emocích, ale i v emocích komplexnějších. Emoční ambivalenci porozumí až dítě kolem 6 roku, uvědomí si, že se za určitých okolností může cítit dobře i špatně. V předškolním věku začínají děti chápat příčiny emočních reakcí, rozlišuje vnější příčiny emocí od vnitřního stavu, často se uplatní mechanismus projekce. Děti rozlišují události podle toho, jak se v nich cítily ony samy, jsou přesvědčeny, že ostatní musí reagovat stejně.

V předškolním věku se rozvíjí **emoční inteligence**, děti chápou své pocity, dovedou projevit empatii, oddálit vlastní uspokojení, oddálit své vlastní projevy. Předškolní děti se učí své emoce ovládat, rozvíjí se i orientace v emocích druhých lidí, děti postupně chápou, že výraz nemusí mít vždy jednoznačný význam.

Vývoji porozumění prožitkům druhých lidí se věnuje **teorie mysli**. Ta je pojímána jako „ucelený laický soubor znalostí o psychice člověka, které nám všem umožňují porozumět sociálnímu dění a předvídat reakce druhých lidí, dobře s druhými vycházet, zapojovat se do společných činností atd...“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, str. 97).

U dětí se rozvíjí také sebehodnotící emoce pozitivní i negativní (hrdost, ale i pocity viny).

2.4. Socializace dítěte předškolního věku

V předškolním věku dochází k diferenciaci v oblasti socializačního rozvoje. Hlavním socializačním faktorem je **rodina**, poskytuje dítěti zdroj jistoty, bezpečí, zázemí, bezvýhradného přijetí. Je významným činitelem pro formování pohlavní identity. Dítě sleduje chování rodičů, detailně je pozoruje a napodobuje určité modely chování. Ovlivňují jej nejen osobnosti rodičovské dyády a jejich vztahy, ale i vztahy se sourozenci a širší rodinou.

Předškolní dítě má intenzivní zájem o pochopení fungování společnosti, která jej obklopuje, do popředí se dostává zájem o **vrstevníky**. Předškolák je sice silně emocionálně vázaný na rodiče a rodičovské zázemí, ale rád ho opouští a vydává se za svými vrstevníky, které potřebuje ke svým hrám. Je to pro něj rovnocenná skupina. A je to právě herní činnost ve skupině dětí, kdy dochází k postupnému osvojování a procvičování toho, co bylo předáváno a co dítě odpozarovalo v předchozích obdobích v rodině. Dochází k osvojování nového, jež přináší skupinová dynamika, dítě se učí novým sociálním dovednostem a prosociálním vlastnostem. Dítě se snaží prosazovat, ustupovat, reagovat na řešení jiných, zažívá situace, kdy skupinu řídí, kdy je obdivován i kdy je skupinou odháněn.

Mateřská škola je první institucí, jejím prostřednictvím vstupuje dítě do společnosti jako samostatný jedinec a takto si potvrzuje své kompetence. Naučí li se dítě v tomto věku správně komunikovat, je to pro něj výhodnější než ve školních letech, kdy jsou děti k sobě mnohem kritičtější a jsou více vázány na výkon. V interakci s vrstevníky může dítě uspokojit různé potřeby a získat nové zkušenosti, a to soupeřením a sebeprosazováním, spoluprací, projevy solidarity, zvládáním konfliktů a zvládáním pocitů lítosti a zklamání. V tomto období se rozvíjí sociálně žádoucí vlastnosti a vzorce chování, tedy prosociální chování a vlastnosti. V předškolním věku se vytvářejí základy přátelství a vznikají první kamarádské vztahy. Podle Vágnerové (2005, str. 216) je pro dítě „kamarád ten, kdo chce to, co chci já...Obvyklou formou

kamarádství je dyadický vztah. Někdy děti dokonce vytvoří párovou koalici, z níž vyloučí třetí dítě. V páru děti dovedou lépe kooperovat, více vzájemně komunikují, vzájemně se napodobují...“ Významným kritériem pro volbu kamaráda bývá pohlaví dítěte, jeho zevnějšek, vlastnictví předmětu, přátelské chování.

V procesu socializace dětí předškolního věku dochází ke změnám ve třech klíčových rovinách:

- A. Dochází ke zkvalitnění a **vývoji sociální reaktivity**. Dítě poznává odlišné vztahy s vrstevníky, rodiči, prarodiči, širší rodinou, cizími dospělými. Má možnost procvičovat si sociální aktivity a vytvářet kvality širší úrovně.
- B. Dochází k **vývoji sociálních kontrol** neboli přijímání a přijetí norem společensky žádoucího chování. Je to postupný proces a o interiorizaci sociálních norem mluvíme přibližně kolem třetího roku dítěte.
- C. Dochází k **osvojování sociálních rolí**, které se děje uvnitř rodiny (jsem syn, matka) a vně rodiny, většinou v mateřské škole, kde má dítě možnost srovnávat způsoby rolového chování (jsem chlapec, kamarád, lyžař...) (Mertin, Gillernová, 2003)

2.5. Morálně etický vývoj dítěte předškolního věku

Podle Vágnerové (2005) je předškolní věk obdobím iniciativy, aktivity, která musí být regulována, aby odpovídala požadavkům společnosti. Dítě se již v tomto období vlivem rozvoje poznávacích procesů a socializace nepodřizuje pouze potřebě aktuálního uspokojení, ale vznikají nové regulační kompetence.

Normy a pravidla chování, které tvoří základ autoregulačního systému, se dítě učí především ve své rodině, rodina má pro ně velkou emocionální váhu. Morální uvažování se rozvíjí v souladu s celkovým vývojem dítěte i s jeho zkušenostmi. Předškolní děti zpočátku přijímají pravidla, která jsou prezentována autoritami.

Nejranější fází je tzv. heteronomní, **předkonvenční fáze morálního vývoje** (Piaget, Kolberg). Děti ještě nemají vlastní názor a považují za správné to, co určí dospělý. Postupně děti dosahují dalšího vývojového stupně, kterým je zvnitřnění, interiorizace základních norem a ztotožnění se s nimi. Jedná se podle Kolberga o **konvenční fázi morálního vývoje**. Projeví se pocity viny, tedy negativní prožívání nežádoucího chování. Jedná se o počátek rozvoje autoregulačních mechanismů. Začíná se rozvíjet dětské svědomí jako vnitřní regulační mechanismus. Hlavním předpokladem pevného svědomí je uspokojivý vztah dítěte k rodičům.

S obecně uznávanými hodnotami a normami se děti seznamují i v mateřské škole. Vytvoření pravidel společného soužití a jejich dodržování je jednou ze základních podmínek budování bezpečného prostředí mateřské školy. Právě v těchto pravidlech se promítají i normy, na kterých je založena naše společnost. Díky vytvoření souboru pravidel a dohod dochází k jasnému strukturování sociálních situací. Je potřebné tvořit pravidla společně s dětmi, aby mohlo dojít k jejich zvnitřnění. Nezbytným předpokladem interiorizace pravidel a norem je pochopení jejich smyslu. Již zde se může rozhodnout, zda dítě nastoupí cestu pozitivního hodnotového zdokonalování nebo cestu bezprostředního sociálního přizpůsobování.

Pro morální uvažování je v předškolním věku typická vazba na konkrétní situaci (dítě ještě nedovede generalizovat), dítě chápe normy stereotypně a rigidně (dítě ještě nepochopilo relativitu různých činů), chápe normy egocentricky (ve vztahu k sobě samému), (Vágnerová, 2005).

2.6. Vývoj dětské osobnosti a sebepojetí

Základy sebepojetí jsou vytvořeny již v předchozím, batolecím období, kdy si děti uvědomují sebe sama jako aktivní bytost, schopnou ovlivnit okolí i svou pozici v něm. V předškolním věku je důležité pronikat do širší společnosti a uplatnit se zde. Zkušenost s osamostatňováním může dítěti

přinést pozitivní i negativní zážitky, závisí také na předchozích zkušenostech, způsobu uvažování, emočním prožívání. Iniciativa předškolního věku ovlivní sebepojetí a naopak. Děti mají potřebu vše zvládnout jako dospělí, velcí, potvrdit si své kvality.

Předškolní děti do svého **sebepojetí** zahrnují hlavně pozorovatelné znaky zevnějšku, tělesných i psychických kompetencí, ale i psychické vlastnosti (pláč), osobní preference a vlastnictví. Vlastnictví se projevuje i verbálním vyjádřením (moje), moje je součástí já. Děti mají majetnické sklony, o hračku se dokáží dělit až kolem pátého roku věku.

Dalšími rysy sebepojetí a sebehodnocení dítěte je jeho aktuálnost s důrazem na vývoj. Dítě potvrzuje, že umí víc než dřív. Dále je to nekritičnost a přehnaný důraz na sebe, sklon k vychloubání, nerealistické a fantazijní představy o svém budoucím uplatnění. Tyto fantazie a představy mohou fungovat i jako obranné mechanismy.

Dětské **sebehodnocení** je závislé na hodnocení jiných osob, hodnocení hlavně rodičů, ale i učitelů (akceptace, chování k dítěti, verbální vyjádření názoru na dítě). Toto hodnocení se stává součástí sebehodnocení dítěte. Sebehodnocení většiny dětí předškolního věku je poměrně vysoké, ale dosud nestabilní, hodně závislé na aktuální sociální situaci a pozitivně koreluje s jistotou ve vztazích s rodiči.

Součástí dětské identity jsou především pozorovatelné charakteristiky, vlastnictví i různé sociální role, např. genderová role. Předškolní děti mají tendenci zveličovat genderové rozdíly, jsou přesvědčeny o vyšší hodnotě vlastního genderu. Identifikují se s rodičem téhož pohlaví (psychoanalýza – oidipovský komplex), (Vágnerová, 2000).

2.7. Hra dětí v předškolním věku

Významná úloha v socializačním procesu dítěte připadá hře, jakožto **hlavní činnosti dítěte**. Hra je činnost, která je vykonávána jenom proto, že je libá a přináší dítěti uspokojení sama o sobě, bez vnějšího uloženého cíle. Hra je jednou z nejzákladnějších potřeb dítěte, hra je k psychickému vývoji dítěte naprosto nezbytná. „Slouží předškolnímu dítěti jako prostředek k vyrovnání s realitou, která je pro ně nějak zatěžující“ (Vágnerová, 2005, str.186). Umožní dítěti přizpůsobit se požadavkům okolního světa, uspokojit přání. Psychoanalýza zdůraznila hru, stejně jako kresbu, jako prostředek k vyrovnání s emočními konflikty na symbolické rovině.

Formy dětské hry mohou být nejrůznější – funkční a činnostní typ hry (procvičování tělesných funkcí), konstruktivní a realistický typ (konstrukce z materiálů), iluzivní typ (dítě přeměňuje svět podle své představy), úkolový typ hry (dítě získává zkušenosti se sociálními rolemi).

Z jiného hlediska dělí hry R. Caillois na hry soupeřivé (agonální), hry o štěstí (aleatorické), napodobivé (mimetické) a hry ze závratě (vertigonální). Tyto hry ještě dělí na dětské (paidea) a složité (ludus), (Mertin, Gillernová, 2003).

Hra se vyvíjí postupně s věkem dětí a jejich sociálním vývojem. Nejprve jde o souběžnou (paralelní) hru, v předškolním věku převažuje hra společná (asociativní) a hra organizovaná ve spolupráci (kooperativní).

3. VÝVOJ KOMUNIKAČNÍCH DOVEDNOSTÍ DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

3.1. Vývoj komunikace dětí předškolního věku

Dítě přichází do nové skupiny dětí v mateřské škole s různou jazykovou vybaveností, různými komunikačními dovednostmi. Existuje úzká souvislost aktivity řečového okolí dítěte a jeho úrovně komunikace. Verbální schopnosti odpovídají stupni rozvoje poznávacích procesů, informace odpovídají úrovni myšlení určitého jedince. Verbální kompetence předškolního dítěte se zdokonalují v obsahu i formě.

Děti se rozvíjí v komunikaci s dospělými, vrstevníky, ovlivňují je média.

V komunikaci s dospělými používají zdvořilejší způsob vyjádření, vyhýbají se nežádoucím výrazům, očekávají okamžité porozumění dospělého.

V komunikaci s vrstevníky se děti vyjadřují přímo, často používají specifické výrazy a oslovení, které by bylo pro dospělé nepříjemné.

V komunikaci s mladšími dětmi se předškoláci dokáží přizpůsobit jejich komunikačním možnostem a potřebám (Vágnerová, 2000).

Rozvíjí se dětský slovník i správné vyjadřování, zlepšuje se pochopení významu slov. S rozvojem myšlení se rozvíjí i řeč. Obojí je vázáno na sociální stimulaci. Dítě se učí nápodobou verbálního vyjádření, které má selektivní charakter. Děti přijímají sdělení, když chápou jeho smysl. Děti se učí pokusem a omylem, spontánně i nápodobou. Napodobují sdělení, jestliže je pro ně zajímavá jeho forma nebo obsah, a pak je používají ve svém projevu. Někdy se děti učí i pod určitým tlakem okolností. Předškolní děti rády experimentují s novými slovy, vytvářejí nová slova – neologismy. V rámci komunikace si děti osvojují platnost gramatických pravidel. Postupně se rozvíjí jazykový cit. Děti 4 – 5leté dokáží popsat události, vyjadřují vše, co potřebují, a dokáží to

zdůvodnit. Používají souvětí, obsahově i formálně se vyjadřují v dobře složeném vzorci jazyka, kterému měli možnost naslouchat. Porozumí některým abstraktním pojmům, jako jsou v řeči tvary slov v minulém a budoucím čase atd. Postupně se přibližují formulační přesnosti ve vyjadřování a přijetí rytmické a intonační dimenze užívané v určité společnosti a kultuře. Děti od 5 let vstupují do partnerské pozice v komunikaci. Uplatňují zkušenosti z toho, jak je řeč používána druhými v různých situacích a s různými komunikačními partnery.

„Významnou složkou vývoje je tzv. **egocentrická řeč**, která není primárně určena pro jinou osobu a bývá spojena s myšlením“ (Vágnerová, 2005, str.196). Egocentrická řeč může mít podle Vágnerové (2000) význam expresivní (bezprostředně vyjadřuje pocity), regulační (dětí si dávají různé pokyny) a kognitivní (jako prostředek uvažování, usnadňuje zapamatování). Postupně se mění její struktura, bude mít jiný obsah i formu, než má komunikace s partnerem. Egocentrismus dítěte v předškolním věku je spojen s tím, že dítě se lépe a bohatěji vyjadřuje o tom, co se týká jeho vlastního zájmu a přání, než o něčem, co dítě bezprostředně nezajímá, nebo se týká někoho jiného.

Pro toto období je charakteristické verbální vyjadřování fantazie, které je důležité pro spojení vlastních originálních představ se slovním vyjádřením. S plnohodnotným rozvojem jazyka v oblasti vyjadřování citů a vnitřního rozpoložení souvisí přijímání sebe sama.

„Komunikační projev předškolních dětí může mít určité formální nedostatky. Většina dětí, zejména na počátku této vývojové fáze, nedovede ještě správně vyslovovat a mnohé hlásky nahrazuje jinými nebo je komolí. Příčinou může být nezralost v oblasti motoriky mluvidel, dítě při vyslovování některých hlásek ještě nedokáže jejich pohyby správně koordinovat. Může jít rovněž o důsledek nezralosti fonologické diferenciaci, dítě jemnější rozdíly neslyší, a proto nemá potřebnou vazbu, v tomto případě ani neví, že

nevyslovuje přesně. Jiným důvodem může být nedostatečná jazyková zkušenost a chybní korekce ze strany dospělých“ (Vágnerová, 2005, str.225).

3.2. Komunikace učitelky mateřské školy s dětmi

Učitel má důležité místo při rozvoji komunikace, při motivaci dítěte k vyjadřování, k jazykové stimulaci. Tím dochází k rozumovému vývoji v oblasti přijímání, porozumění a užívání jazyka v abstraktní komunikační rovině, v rovině logických souvislostí i ve vyjadřování a porozumění v rovině emocionální a vztahové. Učitel může komunikační iniciativu dítěte motivovat, ale také brzdit. Při komunikaci s dítětem by měl učitel projevovat empatickou reakci, důležité je také jeho aktivní naslouchání s parafrázováním obsahu a ocenění iniciativnosti. Svou empatií a aktivním nasloucháním učí děti empatii a naslouchání. Strávně naslouchat znamená lépe poznat sebe i druhé, pomáhá vhodně navázat kontakt i získávat informace pro regulaci svého chování.

Pro učitele je komunikace vlastně pracovní nástroj, a proto by se jí měl zabývat, zkoušet v interakci s dětmi nové efektivní, respektující způsoby komunikace a zjišťovat, které způsoby jemu i jeho dětem vyhovují. Tato komunikace je předpokladem rozvoje sebevědomí dítěte a tím i rozvoje jeho komunikačních dovedností. Učitel bezpodmínečně přijímá dítě a snaží se mu porozumět, což úzce souvisí s aktivním nasloucháním a vyladěním se pro dítě, s adekvátními reakcemi na jeho věkové zvláštnosti a na celkovou úroveň jeho individuálního rozvoje i aktuálního stavu.

Nedirektivní způsob komunikace s dítětem je vhodnou metodou předcházení komplikacím s agresivními i nejistými dětmi s emočními problémy. Nedirektivní způsob komunikace v sobě obsahuje přátelský postoj k dítěti, akceptování a respektování dítěte, vytváření schvalující atmosféry, rozpoznání a reflektování pocitů dítěte, důvěru ve schopnosti a možnosti dítěte, postoj neovlivňování, nevedení, respektování individuality dítěte, stanovení hranic a pravidel. Dítě reaguje na projevy učitelky velmi citlivě.

„Je schopno vyhodnocovat míru svého přijetí již z neverbálních impulzů přicházejících od druhých lidí, později z obsahu verbálního sdělení a z vyvážené rovnováhy obou komunikačních rovin. Dítě je vnímavé na celou širokou oblast neverbálních projevů učitelky. Neverbální komunikace - výraz obličeje - ukazuje na aktuální emocionální stav učitelky a do značné míry ovlivňuje ochotu dítěte komunikovat, ale i celkově se cítit v její blízkosti dobře a bezpečně“ (Koťátková, 2003, str. 9).

Učit se komunikovat a sdělovat své potřeby a zájmy je dlouhodobou záležitostí. Učitel komunikační dovednosti rozvíjí v průběhu celého dne v rámci spontánních i řízených aktivit. Nemá však podobu permanentní zvukové kulisy monologu učitele, ale je věcnou a vstřícnou vzájemnou komunikací při všech aktivitách. Rozvoj komunikativních dovedností má určitou posloupnost, návaznost. Pro dítě je snazší zapojovat se nejprve nonverbální komunikací. Jde o řeč mimikou, očima, gesty, haptikou, pohybem i postojem těla, i o řeč emocí, ale také řeč dramatickými, hudebními a výtvarnými prostředky. Čím více smyslů může dítě zapojit, tím lépe (nemáme pouze 5 smyslů). Až poté dítě dochází přes zástupnou řeč ke komunikaci verbální, k rozhovoru, dialogu. Tuto posloupnost je vhodné metodicky respektovat, ale vždy s ohledem na individualitu dětí i skupiny. Každé dítě má právo vyvíjet se svým tempem, ale včasné podnětné a stimulující prostředí, které rozvíjí jeho komunikační dovednosti, má v jeho vývoji nenahraditelný význam. Dítě se postupně učí verbálně vyjádřit své potřeby a zájmy. K tomu je zapotřebí, aby učitel jednotlivá přání a potřeby pojmenovával. Děti tak pochopí význam, obsah pojmu a teprve na základě tohoto pochopení mohou pojmy při komunikaci používat. Musí si však být vědomy toho, že dospělý názory respektuje, že mohou vyjadřovat to, co cítí. Děti v předškolním věku využívají různé formy projevů jako prostředku komunikace a vyjadřování. Tato oblast zahrnuje projev verbální, smyslový, tělesný, hudební, výtvarný, dramatický, ale i předstupy psané řeči a formy

symbolického vyjádření. Všemi těmito projevy dítě komunikuje se svým okolím.

Efektivní komunikace učitelky v rámci výtvarného vyjadřování

Efektivní komunikace s dítětem tříletým

U dětí tříletých nejsou vhodné otázky nad výtvarným výtvozem typu „Co to je?“, protože dítě většinou neví, nemělo záměr něco nakreslit. Není mu jasné, proč dospělý neví, co nakreslilo, když ono ano. Vůbec to nemusí být věc, předmět, ale např. vyjádření pohybu. Dítě ví, co nakreslilo, a není mu srozumitelné, proč to neví dospělý. Používáme tedy raději otázku „Chceš mi něco o svém obrázku říct?“ Pak ještě můžeme doplnit otázkou „Co by to všechno mohlo být?“ a můžeme společně hledat možnosti. Tak se zkvalitňují obrazné představy, dítě nachází tvary, symboly. Zjišťuje své vyjadřovací a zobrazovací možnosti. Zažívá hrdost nad svou prací, je úspěšné. Každé dítě by mělo zažívat pocity úspěšnosti a mělo by pocítit sounáležitost s dospělým, aby od začátků výtvarných činností nedocházelo k nedorozumění a aby se správně vyvíjelo sebepojetí, self dítěte.

Efektivní komunikace s dítětem čtyřletým

Děti čtyřleté kreslí nejraději své silné zážitky, i když výsledkem je znak nebo symbol. Po předešlém prožitku mohou být výtvarné výtvozy barevnější, bohatší na detaily. Význam některých tvarů se pozná mnohdy až po ujasnění autorem. Dítě skutečnost výtvarně vypráví. Významy různých symbolů a znaků můžou zůstat utajené, jestliže s dítětem o nich nehovoříme. A protože se rozvíjí řeč a slovní zásoba dítěte, většina dětí ráda vypráví o svém výtvozu. Učitelka by měla dát dětem dostatek prostoru k propojení verbální komunikace a výtvarného vyjádření.

Efektivní komunikace s dítětem pětiletým

V tomto věku se u dětí objevuje v kresbě perspektiva, vztahy. Když hovoříme s dětmi o vztahu jednotlivých obrazů, můžeme se ptát: „Co se děje ve tvém obrázku, chceš mi o tom vyprávět? Co dělají zvířátka na tvém obrázku?“ Dáváme dětem dostatek času na vyjádření. Děti se postupně učí

svou práci komentovat naprosto přirozeně, bez zábran. Procvičují si nejen verbální dovednosti, ale učí se i kvalitněji komunikovat o svých pocitech, potřebách, záměrech.

Efektivní komunikace s dítětem šestiletým

Kresba dítěte tohoto věku odráží jeho znalosti, stoupá úsilí zobrazit to, co vidí. Dítě přestává výtvarně vypravovat, ale skutečnost již vnímá a napodobuje. Objevuje se i nespokojenost s jeho výtvozem, dítě jej porovnává s realitou. Dítě bývá teď častěji nespokojené se svým výtvozem. I zde můžeme dítěti pomoci podáním informace, vlastní zkušenosti i popisu. Je vhodné ocenit snahu, pečlivost, ale pochvala jako neefektivní komunikace může dítě naprosto dezorientovat.

3.3. Komunitní kruh a rozvoj komunikačních dovedností

Ke specifickým nástrojům rozvoje komunikačních dovedností a budování dobrých vztahů mezi dětmi patří metody práce v kruhu. Ten může být přivítací, diskusní, komunitní.

Pojem komunitní kruh vychází z pojmu komunita – společenství. Je to společné setkání v kruhu všech příslušníků určitého společenství (třídy MŠ). Posláním komunitního kruhu je navození prožitku společenství a výměna informací, které se týkají našich postojů, názorů a pocitů. Aby splnil komunitní kruh své poslání, musí se stát pravidelnou součástí života v MŠ. Děti se díky němu učí naslouchání, formulaci vlastního názoru, ale i respektu k názoru druhých, vystupování před ostatními atd.

Komunitní kruh se liší od jiných forem práce v kruhu svými čtyřmi pravidly (právo hovořit, právo zdržet se, vzájemný respekt a úcta, respektování soukromí – diskrétnost) a atributem, který po kruhu koluje. Tématem můžou být různé události, prožitky, pocity, jednání, motivy, chování a postoje druhých, imaginace a přání, pojmy, dovednosti a kompetence (Kopřiva, Kopřivová, Nováčková, Nevolová, 2006).

4. VÝVOJ VÝTVARNÉHO PROJEVU DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

4.1. Výtvarné vyjadřování dětí předškolního věku

Vyjádření vlastních pocitů a prožitků je základní lidskou potřebou – člověk potřebuje dát tvar věcem, které nedokáže vyslovit.

Tento způsob vyjádření je blízký i dětem, snaží se prostřednictvím svých vlastních symbolů a znaků ukázat sebe sama, svět kolem sebe a svoje místo v něm a také svůj vztah k jiným lidem. Děti se touto formou zpočátku snaží komunikovat se světem kolem sebe. Ve svých obrazech zobrazují nejen tento svět, ale promítají do něj i sebe prostřednictvím vlastních symbolů, kterým často rozumí jen ony samy. Dětské kresby můžeme považovat za subjektivní výpovědi, které vyjadřují vztah dítěte ke světu, lidem, jemu samotnému. Vypovídají také o jeho zájmech, myšlenkách, touhách, o jeho vnitřním životě. Děti kreslí to, co je pro ně důležité: lidi, obydlí, stromy a zvířata. Jsou spontánní a neovládají se tolik jako dospělí. Dítě může mít potíže s mluvením, ale přímo nakreslí to, co je blízko k pravdě.

Význam výtvarných činností

- edukační (výchovně vzdělávací)
- expresivní (vyjádření a uvolnění emocí, rozvoj tvořivosti)
- komunikační (socializace, začlenění dítěte do společnosti)

Cíle výtvarných činností

- vývojové (dítě celkově dozrává, rozvíjí se poznávací procesy, sebekázeň, sebeobsluha, schopnost rozhodování a volby, sebepoznání atd.)
- estetické (prožitky a zážitky dětí, rozvíjí se estetické cítění atd.)
- léčebné (otužování psychiky, zmírnění obtíží aktivním přístupem k sobě) (Novotná, 2003)

Zákonitosti výtvarného projevu

Ve výtvarném projevu předškolního dítěte se objevují některé pravidelnosti, které neplatí pro dospělé

- R-princip – záliba v pravoúhlosti, jejím skutečným základem je „...potřeba rozlišit jeden směr od druhého, a to hodně zřetelně. Pravý úhel je setkání vodorovné a svislé, setkání dvou směrů, které znamenají nejvíce“ (Uždil, 1980, str. 44)
- grafoidismus – naklánění kresby ve směru písma, zakulacování ostrých a pravých úhlů
- grafický automatismus – tendence opakovat jednoduché a už osvojené tvary, je-li častý, může poškodit věcnou stránku kreseb, přezdobený výtvar může být obsahově chudý, strnulý
- nepravý ornament – jeho základem může být grafický automatismus nebo nepochopení složitějšího tvaru, části, které dítě nemůže zvládnout, se mohou proměnit v rytmicky pojednanou plochu
- rytmus, opakování, symetrie – principy, které se ve výtvarném vyjádření, kresbě velmi uplatňují, jejich základ je už ve fyziologických faktech (rytmus dechu, symetrie postavy)
- příkladnost a jednoznačnost – vede ke zřetelnému pojednání tvarů nebo vztahů mezi nimi, vede k tvarové velkorysosti, monumentalitě, pádnosti (Uždil, Šašinková, 1980)

Dětské kresby se liší od kreseb dospělých z hlediska vnímání skutečnosti v tom, že děti často nedbají na perspektivu a proporce. To nejdůležitější bývá na obrázku největší a nejvíce zdůrazněné. Dětské kresby bývají méně názorné a jinak komponované než výtvary dospělých.

Děti někdy nedokáží nalézt slova, aby sdělily své pocity nebo popsaly situace a prožitky. Kresba může překlenout komunikační bariéru.

Děti mají velmi silnou potřebu vyjádřit vlastní názor, a nikoli názory dospělých, kteří o ně pečují. Výtvarný projev nelze natrénovat, je to přirozený způsob vyjádření, neřídí se žádnými pravidly přizpůsobivosti druhým. Děti

chtějí být pány vlastního projevu, svého okolí, přejí si samy vybrat barvy. Je potřeba poskytnout dětem co nejširší výběr výtvarných potřeb, nezasahovat do projevu a tím napomůžeme co nejsvobodnějšímu projevu a ozdravnému procesu.

4.2. Vznik a vývoj výtvarného projevu dítěte předškolního věku

Vlastní **začátky dětské výtvarné „řeči“** se podobají řeči mluvené. První grafickou stopou dítěte může být otisk dlaně na zamlženém skle nebo stopa dřívka v písku. Radost dítěte z těchto prvních vznikajících stop je spojena s radostí z pohybu, který stopu vytvořil. A tato radost je daleko větší než zájem na konečném výsledku, své tahy dítě neopravuje, kreslí klidně na potištěný papír, přes dříve nakreslené. První skvrny a čmárání je blízké hře. Dítě experimentuje s materiálem, zkouší jeho možnosti, pohrává si s kinetickou energií svého těla, vyjadřuje pocity. Výtvarně si hraje na ploše bez rozmyslu, otáčí papírem. Zanechává něco, co je relativně trvalé – čáru, skvrnu, tvar. Dítě není schopno se vyjadřovat barevně podle reality, barvu volí náhodně nebo podle okamžitého pocitu (Uždil, Šašinková, 1980).

Stadium čarání následuje podle Davido (2001) po období skvrn a čmárání. Toto období souvisí s rozvojem organických funkcí dítěte a s vývojem intelektu. Dítě se snaží napodobovat psaní dospělých. Mezi prvními dětskými čáranicemi vynikají ty, které mají tvar oválu a vznikly krouživým pohybem. Centrum tohoto grafického pohybu je nejprve v ramenním kloubu, později v zápěstním. Rovná čára již znamená značný stupeň kooperace natahovačů a ohybačů prstů. Můžeme sledovat velikost i tempo, v němž čáranice vznikala. Postupně se tahy čáranic začínají křížit ve vodorovném i svislém směru, krouživý pohyb vytváří ovál jednou čarou a uzavře jej. Začínají vznikat tvary, které připomínají „obrazy světa“. Je to v období kolem třetího roku.

Výtvarný projev kolem třetího roku

Pro toto období je charakteristické, že dítě nekreslí to, co vidí, ale to, co zná, co prožívá svými smysly. Je to období presymbolické, senzomotorické (sensus – smysly, motus – pohyb). Dětská výpověď a kresba svědčí o tom, že dítě nerozlišuje, co lze a nelze zobrazit, a výklad může být různý. V kresbě dítěte je obsaženo to, co je z jeho hlediska podstatné a co upoutalo jeho pozornost. V kresbě se odráží zkušenost dětí, zprávy ale nemusí být jednoznačné a přesné. Po oválu se objevuje komplikovanější forma, kříž, v němž se už uplatňuje dětská schopnost vědomě měnit směr čáry. Čáranice mají mnoho typů – body, klikatky, klubíčka, spirály.

Druh výtvarné aktivity tříletých dětí se vývojově řadí na konec období senzomotorického a počátek období symbolického, kdy se linka usměrňuje a přetváří v obrazce, symboly. Produkt bývá dodatečně pojmenován (Vágnerová, 2005).

Období kolem třetího roku nazýváme egocentrickým obdobím. Dítě se stává středem svého zájmu. Na svém obrázku dítě „procítí“ oddělenou existenci ve chvíli, kdy zobrazí náhodně celek a doplní slovy: „To jsem já“. Celek symbolizuje kruh a dítě zobrazení chápe jako hotové. Pohyb je pro dítě, které myslí „prožitkem“ natolik důležitý, že velmi brzy přidá kruhu nohy. Důležité jsou pro dítě smysly a tak se brzy kruh mění v obličej. Dítě nikdy nepochybuje o úplnosti svého vyjádření. „Největší význam má pro dítě lidský obličej, je důležitý při navazování sociálního kontaktu. Vzhledem k tomu není udivující, že se děti soustředí na zobrazení hlavy a detailů obličeje“ (Vágnerová, 2005, str.185). Postupně dítě přidává končetiny a další části těla, začíná chápat vztah mezi sebou a okolím. Tak vzniká hlavonožec.

Výtvarný projev kolem čtvrtého roku

V tomto období ustupuje náhodný experiment, do popředí se dostává volní sebevyjádření. Dítě sleduje linku, používá zápěstí k větší rozmanitosti čar, přiřazuje znaky věcem, které zná. Jednotlivé obrazce se vznášejí

po stránce, chybí souvislost. Kreslí kruhy, čáry, klikatky, smyčky, tečky, nejen tvary, ale i pohyb, smysl.

Hlavonožec se stále zdokonaluje, přibývá detailů. Děti jsou antropocentrické, hlásí se o zařazení do společnosti, jejich náměty se většinou týkají výjevů s lidmi. Vyjadřují tím, jak jsou pro ně vztahy k blízkým lidem důležité.

Děti velmi často kreslí slunce i přesto, že si jej nemůže člověk skoro nikdy prohlédnout. Vyvinulo se z uzavřeného oválu, je to kombinace zaoblenosti a přímočarosti a dítěti se technicky dobře kreslí. V dětském obrázku slouží i jako označení času. Dítě nějak přirozeně chápe, že bez slunce by nebylo života.

Děti také kreslí výjevy se zvířaty, nejprve jsou antropomorfní, mají lidské vlastnosti. Zvířata prozradí spíš horizontální poloha těla, odlišnosti od postavy člověka můžeme najít v typických detailech jako je ocásek nebo růžky. Dále kreslí svoje hračky, domy, dopravní prostředky. Svým znázorněním chtějí komunikovat. Vyjadřují vlastní prožitek, silný okamžik. Reflektují činnost svou, druhého člověka nebo věci, která jej něčím zaujala.

Dítě, které nakreslí hlavonožce, vidí, na rozdíl od pozorovatele, komplexně svou představu. Význam některých kreseb a tvarů poznáváme mnohdy až po objasnění autorem. Dětský obrázek je nabitý informacemi, které nemusí být na první pohled jednoznačně čitelné. Dítě skutečnost výtvarně vypráví. Pokud s dětmi o kresbě nehovoříme, mohou nám zůstat některé významy skryté.

Výtvarný projev kolem pátého roku

Dítě kreslí obrazce na ploše papíru neproporční jeden k druhému. Aby se vešly, mohou být různě pokroucené, mohou chybět i jejich části. Významnou změnou je, že se obrazy dostávají do vztahu.

Postava je kvalitněji diferencovaná, přibývá detailů, které jsou chápány jako důležité. Dítě může ještě špatně napojovat končetiny, většinou

jednoduché. Některé děti rozlišují mužskou a ženskou postavu, postavy vypadají jako nahé, bývá zvýrazněn pupík (Vágnerová, 2005).

Dítě zkouší kreslit dům, který je vybaven těmi vlastnostmi, které souvisí s jeho užíváním. Strom patří mezi grafické podoby, které mají podobnou vývojovou linii jako lidská figura. Objevuje se „R-princip“ (dům – komín, strom - větve umístěny pravoúhle).

Začíná se objevovat perspektiva v pruzích. Dítě již respektuje zem, prostor, nebe. Často pak na dlouhou dobu ulpívá v tomto druhu zobrazování.

Výtvarný projev kolem šestého roku

Dítě šestileté si dokáže organizovat plochu svého výkresu. Často používá spodní hranu čtvrtky jako základní linku, jednotlivé postavy a předměty „sklápí do půdorysu“ (sklápění je ve skutečnosti plošné uspořádání prostoru), tím se snaží vyjádřit objem, hmotu, perspektivu. Objevuje se transparence, průhledovost. Dítě postavu postupně obléká, přikresluje další části oděvu, někdy zobrazuje i obsah těla. Děti obrazce nepřekrývají (Vágnerová, 2005). Ke konci tohoto období děti znázorňují postavy z profilu, ten je nesymetrický a proto značně obtížný, a respektují popředí a pozadí obrazů. Figura má již správně umístěné končetiny, které jsou dvoudimenziální. Nejprve jsou horní končetiny napojovány kolmo k tělu („R-princip“), postupně klesají dolů podél těla. Postavy jsou oblečené, objevuje se přehánění, zdobnost, výrazné detaily.

Zvíře kreslí dítě zpravidla z profilu, jenom hlava bývá zobrazována zepředu, obrací svou „zlidštěnou tvář“.

Při zobrazení stromu se postupně větve odklánějí v kosém úhlu od kmene, děti začínají rozlišovat graficky strom listnatý a jehličnatý.

Kresba odráží znalosti, dítě často používá naučené schéma. Ke konci období mizí spodní linka, obloha sestupuje k horizontu, objevují se pokusy o hloubku prostoru, správné proporce, kvalitnější vztah mezi obrazy.

4.3. Barevnost ve výtvarném projevu dětí předškolního věku

Řeč barev je součástí velmi rozsáhlé symboliky, s níž se setkáváme v nejrozmanitějších oblastech života. Barvy si uvědomujeme a vnímáme jen tehdy, když je k nim naše pozornost nějak zaostřena nebo nás překvapí svou nečekanou přítomností, novými souvislostmi, svou intenzitou atd. U dětí to platí ještě více než u dospělých.

Dítě začíná plně rozlišovat barvy kolem čtvrtého roku. Vnímá je již dříve, jen je myšlením nedokáže zpracovat. Barvy na dítě velmi silně působí, děti jsou velmi senzitivní na jakékoliv vlivy z prostředí. Barvy tak mohou být využity například ke zklidnění, povzbuzení. „Je dost důkazů o tom, že **barevné vidění** je podmíněno individuálně. Záliba v určitých barvách spoluurčuje naši rozlišovací schopnost a uplatní se zejména, když sami hledáme barevný výraz, tzn. tehdy, když můžeme volit podle libosti barevné tóny na své paletě. Zajímavým jevem je i tzv. **barevné slyšení**. Je u dětí dobře vyvinuto“ (Uždil, 1974, str.55).

„Dítě používá barvy dvěma způsoby. Buď napodobuje přírodu..., nebo se nechává vést svým nevědomím, a to vypovídá o jeho myšlení a osobnosti nejvíce“ (Davido, 2001, str.36).

Barevnost v dětské výtvarné práci může být důsledkem vývojových zákonitostí, náhody i výchovného zásahu, např.

- tam, kde barva souvisí s představou předmětu se projevuje realistická tendence
 - tam, kde je skutečnost barevně neurčitá, necítí se dítě vázáno skutečnou barevností a objevuje se individuální paleta
 - při volbě barevnosti mohou působit vizuální představy, ale i barevné slyšení či výrazná typologická inklinace
 - barevnost může být výsledkem tradic předávaných představ
 - neobvyklý kolorit může být i důsledkem náhody nebo omezeným výběrem prostředků
- (Jazyková, Šamšula, 2005)

Barvy můžeme používat k rozvíjení emocí. Jejich prostřednictvím dochází na výkresu k emocionálnímu vyjádření, emocionálnímu zpracování (odplavení napětí, výbuch citů) i ovlivnění. Barvy mohou přinášet pozitivní zprávy dítěte, ale mohou být i známkou patologie. Prostřednictvím výkresů může dítě kompenzovat nepříjemné zážitky, strachy, obavy, ale i vyjevovat radosti a touhy. Děti pomocí barev nevědomě komunikují s prostředím.

4.4.Výtvarný projev jako prostředek poznání dítěte

Dětský výtvarný projev pomáhá rozpoznat vývojový stupeň a emoční stav dítěte, pomáhá otevřít dětskou duši. Schopnosti dítěte výtvarně se vyjadřovat jsou závislé na věku dítěte, určité možnosti mu dávají také jeho smysly a tělesná konstituce.

Ve výtvarném projevu se odráží

- úroveň zájmu o dítě – tedy působení rodiny
- úroveň vyspělosti jednotlivých psychických funkcí – myšlení, vnímání, fantazie, představivost, cítění, intuice
- genetické předpoklady – talent
- zkušenosti dítěte se světem, který jej obklopuje (možnosti výtvarného sebevyjádření)
- zdravotní handicap

Při výtvarném vyjádření můžeme posuzovat

- úroveň grafomotoriky
- vyspělost volných vlastností – soustředění, pozornost dětí, jejich schopnost seberegulace
- fyzické možnosti – podle nich volíme přiměřené techniky
- zrakovou paměť a zrakové představy, které se opírají o zrakové vnímání
- úroveň psychomotoriky – převedení mozkové operace do konkrétního grafického zobrazení (Novotná, 2003)

Výtvarná činnost se stává pro děti hrou, ve které si počínají zcela přirozeně, a uvolňují tak mnoho tvořivé energie. Při tom se prolíná dětská fantazie se skutečností a vnímavost dětí přechází do materiálu, který svými rukama zpracovávají. Když si uvědomíme, kolik smyslů je zaměstnáváno, uvědomíme si, jak prospíváme rozvoji myšlení, samostatnosti i rozhodování. Při výtvarných činnostech posuzujeme celkový subjektivní dojem, výběr velikosti formátu, kvalitu a vedení čar, zvládnutí prostoru, pořadí, velikost a umístění jednotlivých obrazů a jejich proporční vztahy, způsob provedení kresby a její obsah. Pozornost věnujeme i tomu, co dítě naopak nezobrazí či znehodnotí. Je vhodné se zaměřovat na informace, které dítě během kresby vykazuje (samomluva, dotazování, zpívání, spolupráce, tvořivý přístup...). Stejně tak rozhovor nad obrázkem nám může poskytnout množství informací.

Některá z vodítek pro posuzování kresby

- naprostý nezájem dítěte o kreslení (nedostatek vztahu k okolí, nedostatek schopnosti soustředit se, nedostatek sebevědomí dítěte)
- opakování grafických typů již jednou vytvořených (hlavonožec v 6 letech)
- nedostatek zájmu, nápadů může být dán zcela vnějšími okolnostmi, bývá přechodný (Uždil, Šašinková, 1980)

V kresbě dítěte se mohou projevit také jeho problémy v oblasti komunikace. Napovědět nám může například opomenutí úst, uší při zobrazení obličeje, znázornění nebo opomenutí oken, dveří, cesty při kresbě domu atd. Tyto projevy mohou ukázat na menší schopnost komunikovat, obtíže v komunikaci, uzavírání se do sebe. Nemůžeme však zevšeobecňovat, pravý význam obrázků nám dává až kontext. Záleží také na věku dítěte, úrovni jeho pozornosti, myšlení, výtvarného projevu.

„Kresbou nám dítě zprostředkovává své osobní vidění světa... odhaluje nám svou osobnost...Děti senzorického typu se vyjadřují barevností a pohybem, kresby jsou živé a obsahují mnoho detailů...Naopak u racionálního

typu lze zaznamenat strnulost, nehybnost, abstrakci... Toto rozlišení je schematické, děti se většinou pohybují mezi oběma extrémy. V určitých obdobích vývoje může být dítě orientováno jedním směrem, v jiných směrem druhým... Dítě se kreslí takové, jaké se cítí nebo jaké by chtělo být. Vyjadřuje tak existující konflikt mezi svým já, svými pudry a podřízeností morálním a společenským zákonitostem života“ (Davido, 2001, str.81). Děti, které se více přibližují „senzorickému typu“, mohou být špatně přizpůsobeny životu, neustále mohou hledat kontakt. A proto že ho nenalézají v životě, v rodině, ve škole, uzavírají se do sebe a vytváří si jej na svých obrázcích. Toto chování lze chápat jako snahu o upoutání pozornosti, o hledání kontaktu s pedagogem, protože jiný komunikační prostředek tyto děti nemohou nalézt.

V některých případech velmi vážných psychických poruch se stává, že dítě, které se naučilo mluvit, se uzavře do sebe (mutismus). U dospělého může pomoci psychoterapie, u dítěte se však mluvená řeč dá použít hůř. Avšak výtvarné vyjádření, protože je mluvou samo o sobě, je velmi užitečnou metodou a může pomoci při navázání kontaktu a vztahu k dítěti.

„ Výtvarný projev se využívá :

- při testování mentální úrovně
- jako prostředek zkoumání afektivity dítěte
- jako prostředek k vyjádření znalostí dítěte o svém těle a jeho situování v prostoru
- jako komunikační prostředek – obrázky mohou napomoci v případě, že dítě dostatečně nezvládá jazyk, vypovídají v grafické podobě o tom, co dítě cítí, ale nedokáže slovně vyjádřit“ (Davido, 2001, str 16).

4.5. Výtvarný projev jako prostředek komunikace dětí předškolního věku

Nejobvyklejším komunikačním prostředkem je řeč, není to však prostředek nejjednodušší. Slovy lze obtížně vyjádřit pocity v nitru, slova

mohou myšlenky a situace zkreslit. Dítě a jeho ovládání jazyka se váže na sociální a kulturní prostředí. Slova jsou nástroje různé hodnoty podle kulturního prostředí, v němž dítě žije. Často se dítěti stává, že své myšlenky nevyjádří přesně, protože jeho slovní zásoba je nedostatečná a získaná nedávno. Proto jsou výtvarné činnosti pro dítě oblíbeným výrazovým prostředkem. Výtvarné činnosti patří mezi přirozené aktivity dětí, které vyvěrají z osobnosti dítěte, jeho pocitů a myšlenek. Komunikaci v psané podobě si dítě vychutná daleko později.

Jazykové schopnosti dítěte předškolního věku se teprve vyvíjejí, jsou individuální a pro dítě může verbální sdělení nějakého silného zážitku představovat nezvládnutelný úkol. Je tedy zapotřebí umožnit dětem neverbální komunikaci, například komunikaci kresbou, výtvarnou činností. Kresbou, výtvarným vyjádřením může dítě sdělit, jak se cítí, jak samo sebe prožívá a jak vidí své okolí.

Výtvarné vyjadřování, kresba dítěti umožňuje vylíčit prožitky tak, jak mu to vyhovuje, umožňuje uvolnit napětí (zvládnutí emocí pomocí výtvarného vyjádření), dítě cítí nevědomou potřebu znovu si odehrát prožitek, trauma ve hře nebo v umělecké formě. Díky tomu jej může nově pochopit, popř. se zamyslet nad výtvarným dílem, kresbou s ostatními, kteří zažili stejnou situaci.

„Kresbou dítě graficky vypráví, aniž by do toho muselo vstupovat mluvené slovo. Dětská kresba je skutečný jazyk projevující se nejrůznějšími konfiguracemi jednotlivých prvků...Kresba tak promlouvá množstvím charakteristických znaků. Mnohdy přitom bývá pro dítě základem k rozvinutí příběhů...“ (Davido, 2001, str.19).

4.6. Pojetí výtvarných činností v RVP PV

V souladu s novými principy kurikulární politiky se do vzdělávací soustavy zavádí nový systém **kurikulárních dokumentů** na dvou úrovních - státní a školní. Státní úroveň představují Národní program vzdělávání

a Rámcové vzdělávací programy. RVP vymezují závazné rámce vzdělávání pro jednotlivé etapy vzdělávání, tedy předškolní, základní a střední. Školní úroveň představují školní vzdělávací programy, které si vytváří každá škola podle zásad stanovených v příslušném RVP.

V předškolním vzdělávání je třeba uplatňovat integrovaný přístup. Vzdělávací nabídka v podobě integrovaných celků nabízí dětem vzdělávací obsah v přirozených souvislostech a vztazích. Umožňuje pedagogům konkrétní téma naplnit různými činnostmi a příležitostmi a vzájemně je spojovat.

Výtvarné aktivity a komunikace prolínají různou měrou všemi **oblastmi RVP PV**, do kterých je uspořádán vzdělávací obsah. Jsou to tyto především:

Dítě a jeho psychika – jazyk a řeč - dílčí vzdělávací cíle:

- rozvoj komunikativních neverbálních dovedností v rámci výtvarného vyjadřování
- rozvoj komunikativních verbálních dovedností v rámci výtvarné komunikace - receptivních (vnímání, naslouchání, porozumění) i produktivních (mluvní projev a vyjadřování)

Dítě a jeho psychika - sebepojetí, city, vůle – dílčí vzdělávací cíle:

- rozvoj umění zobrazovat a vyjádřit své prožitky, pocity výtvarnými prostředky

Dítě a ten druhý - dílčí vzdělávací cíle:

- rozvoj komunikativních a kooperativních dovedností v rámci výtvarných aktivit dětí
- rozvoj výtvarných interaktivních dovedností dětí

Škála **výtvarných činností** v MŠ je široká. Vedle výtvarné tvorby dětí sem patří jejich výtvarné vnímání, představové a fantazijní činnosti a komunikace nejen výtvarným vyjádřením (projevem), ale i její další formy (verbální a neverbální).

Výtvarnými prostředky jsou například prvky výtvarné řeči a vztahy mezi nimi, proces tvoření, materiálně - technické prostředky a všechny instrumenty, materiály a techniky, které je možno využít.

PRAKTICKÁ ČÁST

1. CHARAKTERISTIKA, CÍLE A HYPOTÉZY TÉTO VÝZKUMNÉ STUDIE

V předchozích kapitolách jsem se zaměřila na shrnutí teoretických poznatků, které se týkají problematiky komunikace, druhů komunikace a efektivních způsobů komunikace. Dále na poznatky z oblasti psychického vývoje, komunikačních dovedností a vývoje výtvarného projevu dětí předškolního věku. Knihy a publikace, které jsem prostudovala, byly zaměřeny na komunikaci a spolupráci všeobecně, jiné na vývoj předškolních dětí, na charakteristiku jejich výtvarného projevu, některé byly všeobecné a nebyly zaměřeny k dětem předškolního věku. Někteří autoři se zabývali výtvarným projevem dětí předškolního věku, odrazem úrovně jejich motoriky, inteligence, myšlení, vnímání, představ a fantazie, tvořivosti, zkušeností i prožitků v jejich výtvarném projevu. O tom, jak se ve výtvarném projevu odráží verbální komunikace a jaký význam může mít výtvarné vyjadřování a výtvarné činnosti pro komunikaci verbální i pro komunikaci všeobecně, žádná publikace ani studie nepojednává. Proto jsem se snažila komunikaci a výtvarný projev, výtvarné činnosti propojit a také vidět v kontextu s novým pojetím vzdělávání předškolních dětí v mateřských školách, s novým RVP PV.

Mým cílem bylo zjistit, zda výtvarný projev předškolních dětí zprostředkovává vzájemný kontakt mezi dětmi a vzájemné dorozumívání mezi dětmi i mezi dětmi a učitelkou, zda v sobě nese nějaké informační a prožitkové obsahy a jestli jej lze využít při navazování vztahů učitelky k dětem i vztahů dětí mezi sebou. Zaměřila jsem se na vzájemnou propojenost neverbální komunikace prostřednictvím výtvarného projevu a verbální komunikace dětí i učitelky mateřské školy při výtvarných činnostech

i aktivitách. Zajímal mne tedy výtvarný projev hlavně jako proces v denním režimu mateřské školy.

Výtvarný projev jako prostředek komunikace je vždy závislý na osobnosti učitelky, jak přistupuje k dětem v rámci výtvarných aktivit, jak s dětmi komunikuje při výtvarných činnostech. Také jak vnímá výtvarný projev dětí, zda si uvědomuje jeho komunikační význam. Tím u dětí může komunikaci prostřednictvím výtvarného projevu i komunikaci verbální velmi ovlivňovat, podporovat i obohacovat, stimulovat anebo tlumit a vytvářet zábrany.

Na základě těchto cílů jsem si zvolila několik **hypotéz**:

1. Výtvarný projev předškolního dítěte má svou výpovědní komunikační hodnotu, která může být ovlivněna verbální komunikací učitelky i ostatních dětí

Výtvarný projev, podle mého názoru, zprostředkovává ostatním dětem i učitelce informace o dítěti tak důležité pro zpětnou vazbu, dále zprostředkovává vzájemný kontakt mezi dětmi, mezi dětmi a učitelkou a podněcuje k verbální komunikaci. Vnímání výtvarného výtvoru svého i druhých ovlivňuje rozvoj myšlení a rozvoj řeči dítěte, může být doprovázen jeho „egocentrickou řečí“. Dítě se učí verbalizovat své myšlenky, své záměry, vyprávět o svém díle, rozvíjí se jeho slovní zásoba, souvislé vyjadřování i gramatická správnost řeči. Tímto způsobem výtvarný projev podněcuje dítě k verbální komunikaci. Verbální komunikace vlastní, ostatních dětí i učitelky může, podle mého názoru, následně vést také k ovlivnění výtvarného projevu dítěte. Na základě verbálních informací se rozvíjí myšlení dětí a ve výtvarném projevu se tato úroveň myšlení a vědomostí dětí odráží. Domnívám se, že by se nové poznatky a vědomosti, které dítě získává před i v průběhu výtvarných činností za pomoci verbální komunikace, mohly projevit ve výtvarném vyjádření, výtvarné činnosti. Tím by mohly také ovlivnit informační a komunikační obsah výtvarného projevu.

2. Výtvarný projev jako prostředek komunikace může být nápomocný, pokud má dítě v prostředí mateřské školy zábrany při verbální komunikaci

Domnívám se, že výtvarný projev i výtvarné činnosti mohou pomoci při rozvíjení verbální komunikace, mohou pomoci překonat zábrany při komunikaci. Řeč předškolního vývoje se teprve vyvíjí a to zcela individuálně a je tedy vhodné umožnit dětem komunikaci neverbální, např. kresbou, výtvarnou činností. Pro některé děti by výtvarné vyjadřování a výtvarná činnost mohly pomoci překonat bariéry a problémy ve verbální komunikaci. Tuto hypotézu bych chtěla prověřit pomocí verbálního a výtvarného vyjádření v komunitním kruhu.

3. Výtvarný projev může být vhodný k navazování a prohlubování vztahů, ke komunikaci, k vytváření základů spolupráce a kooperace mezi dětmi

Jsem přesvědčena, že pomocí výtvarného projevu mohou být navazovány vztahy s vrstevníky i s dospělými. Jedná se hlavně o sdružovací a sebepotvrzovací motivaci dítěte ke komunikaci výtvarným vyjádřením i ke komunikaci verbální. Výtvarný projev může nejen vypovídat o dítěti, ale i o tom, jak dítě komunikuje s ostatními dětmi, jak se dokáže domluvit a spolupracovat. Důležité je také vedení dětí ke spolupráci, kooperaci, respektování druhého, naslouchání druhému i vyjádření vlastních záměrů, neboť předškolní věk je obdobím, kdy se tyto prosociální vlastnosti rozvíjí. A právě výtvarné vyjadřování a výtvarné činnosti mohou, podle mého názoru, pomoci při navazování vzájemných vztahů, při vytváření základů spolupráce a kooperace. Na tuto hypotézu bych se chtěla zaměřit při pozorování dětí videokamerou a sledovat úroveň vztahů a jejich prohlubování, spolupráce v průběhu výtvarných aktivit. Nejprve bych se zaměřila na pozorování stávajících vztahů a poté bych sledovala jejich vývoj za pomoci respektující komunikace.

4. Učitelky mateřských škol si uvědomují komunikační význam výtvarného projevu dětí a vliv svého přístupu a svých komunikačních technik na osobnost dítěte, jeho výtvarný projev i jeho verbální komunikaci

Učitelka MŠ může, podle mého názoru, nejvíce ovlivnit komunikaci prostřednictvím výtvarného projevu i komunikaci celkově v rámci realizace RVP PV. Její přístup a osobnostní orientace se snaží překonat nebezpečí jednostrannosti a porušení rovnováhy ve vývoji dítěte. Předpokládá individualizovaný přístup ke každé bytosti, zřetel k jejím potřebám a věkovým zvláštnostem a demokratičtější přístup dětí a dospělých. Ten je založen na vzájemném respektu a otevřené respektující komunikaci. Učitelka může ovlivnit při výtvarných činnostech dostupnost a výběr výtvarného materiálu, může svým přístupem a komunikací ovlivnit děti, jejich sebepojetí, jejich tvořivost, sociální vazby v kolektivu, jejich vzájemnou spolupráci a komunikaci. Vlastní volba se může také následně odrazit v jejich komunikaci výtvarným projevem. Má-li dítě možnost vybrat si z nabídky činností, z nabídky materiálu, velikostí papíru, tak už jen to jej motivuje k činnosti a může to o mnohém vypovídat. Protože nejen obsahem tvorby při předem rozdaných materiálech, ale již volbou materiálů dítě komunikuje se svým okolím. Děti by měly mít při výtvarných činnostech možnost volby, která není manipulací a velký prostor pro aktivitu a spolupráci. Měly by vědět, že každý návrh je vítán. Efektivní komunikace, která dětem podává informace nebo sdělení, nabízí činnosti a možnosti a nepoužívá přesvědčování a doporučování, snižuje riziko nezájmu výtvarně komunikovat a podporuje osobnost dítěte a jeho tvořivost.

Myslím si, že učitelky mateřských škol vnímají výtvarný projev jako prostředek komunikace a uvědomují si jeho význam. Ověřování této hypotézy jsem spojila s průzkumem, jakým způsobem probíhají výtvarné činnosti v mateřských školách a jaký způsob komunikace učitelky používají. K tomuto účelu jsem použila metodu dotazníku ve studii č.2.

2. POPIS POUŽITÝCH METOD

Ke shromažďování informací k dané problematice jsem zvolila metodu pozorování, rozhovoru, srovnávání (komparace) a metodu dotazníku.

STUDIE Č.1.

Metodou vlastního pozorování i pozorování pomocí videokamery jsem zaznamenávala proces výtvarného i verbálního vyjadřování dětí při výtvarných aktivitách a činnostech. Záznamem videokamerou je zaručeno objektivní zachycení průběhu výtvarných aktivit, je možné zpětně pozorovat a rozebrat podrobné záznamy verbální komunikace v kontextu se studií výtvarných prací. K nahrávce jsem přidala pro porovnání i výtvarné aktivity dětí 2 – 4letých.

Metodou rozhovoru jsem komunikovala s dětmi v průběhu výtvarných činností a aktivit, sbírala jsem informace o dětských výtvorech. Ptala jsem se dětí, zda by mi chtěly o svém díle něco říct.

Prováděla jsem **komparaci** výtvarných prací, jejich obsahu, barevnosti atd. Srovnávala jsem výtvarné práce, které vznikaly bez doprovodu verbální komunikace a které byly doprovázeny verbální komunikací jak dětí, tak učitelky, srovnávala jsem díla individuální i společná, kolektivní.

STUDIE Č.2

Metodu dotazníku jsem používala pro sběr informací od učitelek mateřských škol. Zvolila jsem dotazník, který je tvořen strukturovanou (uzavřenou) škálou položek (otázek), ty mají pevně stanoveny alternativy. Respondent je nemůže ovlivnit, ale může si vybrat z přesně formulovaných zadání jednu z možností. Zvolila jsem anonymitu, která je u dotazníku přesvědčivá. Jsem si vědoma toho, že dotazník klade vysoké nároky na ochotu dotazovaného a jeho návratnost je nízká. Z tohoto důvodu jsem volila způsob osobního předání dotazníků ředitelkám a vedoucím učitelkám mateřských škol. Individuálně jsme se domluvili na časovém limitu k vybrání dotazníků, jež jsem učinila také osobně.

3. CHARAKTERISTIKA ZKOUMANÉHO VZORKU

STUDIE Č.1.

Ke studii jsem zvolila skupinu dětí ve věku 5 – 7 let. Děti navštěvují 2. třídu vesnické dvoutřídní mateřské školy. Já jako učitelka se s nimi setkávám občas při scházení dětí v 1. třídě MŠ, neboť tyto děti přicházejí do mateřské školy většinou časně ráno. Výběr vzorku tedy nebyl činěn záměrně, ale podle stávajících podmínek a možností. Nebylo v mých silách mít vždy všechny tyto děti, někdy přišly pouze některé z nich.

Lukáš – věk 7,4 let, rodina úplná, sourozenec – starší bratr

Komunikace - při nástupu do MŠ opožděný vývoj řeči z důvodu sluchové poruchy, nyní komunikuje bez zábran, je bez vady řeči, věty jednoduché, malá slovní zásoba, agramatismy

Výtvarný projev – úroveň grafických prací odpovídá mladšímu věku, výtvarným aktivitám se věnuje rád, spodní stranu papíru používá jako základní linku, postava – dvoudimenzální končetiny bez prstů, někdy bez chodidel, jinak všechny části těla, klade důraz na obličej, někdy odmítá kreslit tělo, hlava je většinou neúměrně velká proti tělu, detaily moc nekreslí, profil a vyjádření pohybu nezvládá, zvířecí postavy, domy zobrazuje, ruka uvolněná, vedení čar jisté, držení tužky vadné, lateralita – vyhraněná, levorukost

Je po odkladu školní docházky, v září 2007 nastoupí do ZŠ

Blanka – věk 7,4 let, rodina úplná, sourozenci – mladší bratr a sestra a dále čtyři starší sourozenci, kteří nežijí s rodinou, sociokulturně znevýhodněné prostředí

Komunikace – komunikuje bez zábran, expresivní řeč – opoždění ve všech rovinách řečového projevu, patlavost, vady výslovnosti – sykavky,

vyjadřování je nesouvislé, věty jednoduché, slovní zásoba a gramatická správnost řeči podprůměrná

Výtvarný projev – kresba na úrovni mladšího dítěte, úroveň grafických prací nižší, o výtvarné činnosti má zájem, ráda se výtvarně vyjadřuje, postavy zobrazuje menší velikosti, dvoudimenzální končetiny, bez chodidel a prstů, profil nezobrazuje, prostor vyplňuje detaily, grafický automatismus v projevu, který je tím i obsahově chudší, časté kreslení srdíček, ruka uvolněná, vedení čar jisté, nezafixovaný úchop tužky, lateralita – vyhraněná, pravorukost.

Je po odkladu školní docházky, v září 2007 nastoupí do ZŠ.

Vendulka – věk 6,5 let, rodina neúplná, žije s matkou, sourozence nemá

Komunikace – komunikuje verbálně bez zábran, je bez vady řeči

Výtvarný projev – úroveň grafických prací odpovídá věku, o výtvarné činnosti má zájem, spodní stranu papíru používá jako základní linku, postavy mají dvoudimenzální končetiny, všechny části těla, které jsou správně a plynule napojeny, množství detailů, ruka je uvolněná, vedení čar jisté, držení tužky správné, lateralita – vyhraněná, pravorukost

V září 2007 nastoupí do ZŠ.

Eliška – věk 5,9 let, rodiče nedávno po rozvodu, o děti se starají oba rodiče, sourozenec – mladší bratr

Komunikace – komunikuje bez zábran, bez ostychu, vady řeči nemá

Výtvarný projev – úroveň grafických prací odpovídá věku, jako základní linku používá spodní stranu papíru, oblohu znázorňuje k horizontu, postavy mají dvoudimenzální končetiny, všechny části těla, časté kreslení srdíček, ruka je již také uvolněná, držení tužky správné, vedení čar jisté, lateralita – vyhraněná, pravorukost

V září 2007 nastoupí do ZŠ

Matěj – věk 5,11 let, rodina úplná, sourozenec – výrazně starší bratr

Komunikace – komunikuje bez zábran, bez ostychu, vady řeči nemá, vyjadřování je souvislé, plynulé, plné představ a fantazie, často tvoří neologismy

Výtvarný projev – úroveň grafických prací odpovídá věku, kresby jsou obsahově bohaté (odráží se v nich bohatá fantazie, dobrá zraková paměť a zrakové představy), postavu nezobrazuje často, nemá všechny části těla, chybí jí většinou prsty, končetiny jsou dvoudimenzální s uplatněním „T principu“, nekreslí detaily, zvířecí postavu, strom zobrazuje, ruka je uvolněná, držení tužky správné, vedení čar jisté, lateralita – vyhraněná, pravorukost, při výtvarném vyjadřování se odráží nedostatečná vyspělost volných vlastností – dítě se ještě nedokáže delší dobu soustředit, potřebuje si při výtvarných činnostech odbíhat a uspokojovat zvýšenou potřebu pohybu

Rodiče žádají o OŠD z důvodu velké hravosti a krátké doby pozornosti.

Pavel – věk 5,4 let, rodina úplná, sourozenec – starší sestra tělesně a mentálně postižená

Komunikace – komunikuje se zábranami, s ostychem, když je na něj upřena pozornost, odmítá komunikovat, vady řeči – r

Výtvarný projev – úroveň grafického projevu přiměřená věku, ruka je uvolněná, postavy umísťuje v prostoru, ne na spodním okraji výkresu (což je v tomto věku ještě běžné), postava má všechny části těla, končetiny dvoudimenzální, nemá mnoho detailů, zobrazuje zvířecí typ figury v horizontální poloze, držení tužky fixované, správné, lateralita – vyhraněná, pravorukost

STUDIE Č.2.

K této studii jsem použila výpovědi učitelek mateřských škol převážně z jihočeského kraje.

4. VÝZKUMNÁ ČÁST – STUDIE Č.1

4.1. Zjištění úrovně výtvarné i verbální komunikace dětí, seznámení s prací ve skupinách

Kresba draka samostatně a ve dvojici – Lukášek, Vendulka – příloha č.1.

Děti dokázaly vyjádřit výtvarně svůj záměr, při individuální práci spolu nekomunikovaly. Každý z nich vytvořil grafický typ draka, který vycházel z jejich zkušeností a prožitků. Při společné práci spolu děti komunikovaly, ale nejednalo se o spolupráci, nýbrž Vendulka rozhodovala a Lukáš plnil její pokyny. Na společném obrázku se projevila dominance Vendulky – drak je podobný jako první obrázek Vendulky, oči se shodují s drakem Lukáše.

Kresba pohádky O třech sněhulácích samostatně a ve trojici – Lukáš, Vendulka, Eliška – příloha č.2.

Jednalo se o výtvarné vyprávění děje. Děti dokázaly vyjádřit děj pohádky samostatně, vyjadřovaly to, co považovaly v pohádce za nejdůležitější, co je oslovilo. Vendulku hlavně domeček, Elišku domeček i sněhuláci, Lukáše sněhuláci. Při individuální činnosti spolu děti verbálně nekomunikovaly. Při společné práci si ještě nedokázaly rozdělit, co by mohl kdo nakreslit. Vendulka si vymezila polovinu výkresu a Eliška druhou. Eliška přijala nabídku a spolupráci Lukáška, Vendulka ne. Dokonce odmítala dále kreslit. Verbální komunikace dětí se tedy netýkala obsahu díla. Lukášek obohatil společný výkres o sněhové vločky, které si pak děti z vlastní iniciativy nakreslily na svůj první výkres.

Malba pekla samostatně a ve skupině – Lukáš, Vendulka, Eliška, Matěj, Pavel, Blanka – příloha č.3.

Děti si při malbě vybíraly převážně barvy, které jsou s peklem spojovány – černou, červenou, hnědou, oranžovou, žlutou. Vytvářely to, co pro ně bylo

důležité – postavu čerta, bránu, ohniště, plameny. V malbě se projevilo i s barvami spojené prožívání emocí.

Při samostatné práci děti stále příliš nekomunikovaly. Při společné práci měly děti spolupracovat, posouvat výkres kamarádovi, který po vzájemné domluvě pokračoval v jeho započatém díle. Děti se snažily komunikovat, Vendulka již přijala spolupráci, Blanka ne. Rozbrečela se, že jí to ostatní zkazí (využila jsem pro konkrétní příklad v dotazníku) a už se nezapojila. Myslím, že tato práce nepřinesla dětem společný prožitek a radost z něj, v závěru i malovaly přes díla kamarádů.

Při těchto třech činnostech jsem zjistila, že děti při individuální činnosti moc verbálně nekomunikují, při společné práci se některé děti (Vendulka, Blanka) nedokáží domluvit, nechápou smysl společné práce.

Kresba postavy Já na lyžích – samostatně – Lukáš, Vendulka, Eliška, Matěj, Pavel, Blanka – příloha č.4.

Zařadila jsem tuto kresbu pro zjištění úrovně grafického projevu jednotlivých dětí – kresba postavy.

Kresba rodiny – Lukáš, Vendulka, Eliška, Matěj, Pavel, Blanka – příloha č.5.

Děti komunikovaly o své rodině výtvarným vyjádřením (tuší a pak vybarvováním) i verbálně – děti tak podávaly informace o své rodině a svém postavení v ní. Doloženo videozáznamem.

Lukáš znázornil členy vedle sebe v pořadí bratr Míla (největší velikost), mamka, tatka, já a pejsek Čiko. První den nakreslil tuší pouze hlavy, další den dokreslil pastelkou těla. Všechny postavy mají stejnou velikost, jsou umístěny ke spodnímu okraji čtvrtky. Volil větší formát papíru.

Vendulka kreslila rodinu dvakrát, pokaždé na malý formát papíru. Nejprve nakreslila pouze sebe, maminku a dům. Pak jí asi bylo líto, že má malou rodinu, a na druhý výkres nakreslila čtyři babičky, tetu, dědu, mamku a sebe.

Postavy mají odpovídající velikost, jsou seřazeny vedle sebe na spodním okraji papíru.

Eliška si zvolila větší formát papíru, postavy kreslila ke spodnímu okraji čtvrtky. Nejprve nakreslila dům, pak sebe, ostatní členy rodiny nenakreslila. Své šaty ozdobila srdíčkem a květinou, květiny rovněž umístila kolem domu.

Matěj umístil postavy v prostoru, nejprve zobrazil tátu, mámu menší velikosti, staršího bratra v horizontální poloze, sebe tuší nejprve nezobrazil, až druhý den se dokreslil pastelkou. Volil malý formát papíru - „Já mám malou rodinu“.

Pavel nakreslil svou rodinu v prostoru většího formátu papíru, nejprve maminku, pak Nikolku. Nikolka je sestřička s mentálním i fyzickým handicapem, na vozíčku, zobrazil ji v horizontální poloze, bez chodidel, ostatní části těla má. Pak nakreslil sebe v miniaturní velikosti přitisknutého k mamince. Táta nejprve kreslit nechtěl, pak jej s prostorovým odstupem nakreslil vedle sebe a maminky.

Blanka zobrazila svou rodinu na větší formát papíru, nejprve nakreslila mamku, sestru Zuzku, brášku Jiříka, táta a sebe. Postavy jsou menší velikosti, proporciálně i velikostí odpovídají skutečnosti. Některé postavy nemají chodidla, prsty byly dokresleny pastelkou. V kresbě jsou naznačeny emoce, všichni se usmívají, Zuzka se mračí, „že ji Jiřík bouchl“.

Informace z této kresby jsem využila při charakteristice zkoumaného vzorku.

Kresba na téma Zajímavé povolání – Lukáš, Vendulka, Eliška, Matěj, Pavel, Blanka – *příloha č.6.*

Blanka nakreslila tatínka, který je zedník, Pavel učitelku s dětmi, Lukáš bude brankář jako tat'ka, Matěj holič, Vendulka učitelka, Eliška zahradnice. Při kresbě se ukázalo, jaké vzory dospělých děti mají ve svém nejbližším okolí a jaké mají zájmy, ale také zkušenosti a poznatky o různých povoláních. I kdyby děti verbálně nekomunikovaly o kresbě, podaly by o sobě určité informace.

Po tomto úvodním zjištění úrovně výtvarného projevu, výtvarné i verbální komunikace a schopnosti spolupracovat a komunikovat vzájemně, jsem se zaměřila na prověření stanovených hypotéz. Tuto část studie jsem již zaznamenávala pomocí videokamery.

4.2. Činnosti v komunitním kruhu

Komunitní kruh – Lukáš, Vendulka, Eliška, Matěj, Pavel, Blanka.

Opakovali jsme si pravidla kruhu, představovali se ostatním. Verbálně se nezapojil se Pavel.

Komunitní kruh - téma Ve školce – příloha č.7.

a) - verbální vyjadřování jsme nahradili vyjadřováním výtvarným

Zapojily se všechny děti, i Pavel.

Pro znázornění tématu Ve školce nakreslila učitelka dvě růžová srdce, Eliška růžovou květinu, Pavel dva modré mraky, Blanka žluté sluníčko, Lukáš modrý mrak, Matěj modré srdíčko a Vendulka zelenou květinu. Děti volily teplé barvy, neváhaly a všechny kreslily bez prostožů, bez zábran.

b) - komunitní kruh, ve kterém jsme verbálně vyjadřovali, co se nám ve školce líbí, co rádi děláme

Pavel se verbálně opět nezapojil, což pravidla komunitního kruhu dovolují, komunikace byla jednoduchá, děti ji moc nerozvinuly. Ovlivnilo je také vizuální vnímání, co viděly právě okolo sebe – sněhulák, mrak se sněhovými vločkami, krtek. Učitelce se líbí v MŠ hračky, auta, míče, panenky, kočárky, nové židličky a stoly, že tu má kamarády, Elišce židličky, stolečky, pastelky, Blaničce hračka péráček a voňavé fixy, Lukášovi krtek a sněhulák, Matějovi také krtek a sněhulák, Vendulce, že jsme ve školce všichni pohromadě.

c) - verbální vyjadřování jsme opět nahradili výtvarným

Sledovala jsem ovlivnění výtvarného projevu předchozí komunikací verbální.

Učitelka nyní kreslila červené auto na hraní, Eliška dvě žlutá sluníčka, Pavel červené srdce, Blanka růžové srdce a květinu, Lukáš zelenou květinu, Matěj oranžového sněhuláka a Vendulka mrak se sněhovými vločkami.

Barevnost zůstala jasná, pestrá, komunikace verbální ovlivnila pouze mírně obsah kresby – auto, sněhulák. Pavel se výtvarně zapojil.

Komunitní kruh – téma Na vycházce s meluzínou – příloha č.8.

a) - nahrazení verbálního vyjadřování výtvarným

Učitelka znázornila černou meluzínu a hnědý polámaný strom, Eliška šedého sněhuláka, Pavel černého čerta, Blanka modré mraky, Lukáš tmavě modrého čerta, Matěj fialovou květinu a Vendulka hnědou postavu.

Děti používaly tmavé barvy, zapojil se výtvarně i Pavel. Bylo patrné, že pro děti je to konkrétnější téma, které bylo doprovázeno silným prožitkem (proti prvnímu tématu Ve školce).

b) – komunitní kruh – vyjádření pocitů z vycházky

Popisovali jsme pouze pocity z vycházky, Pavel a Matěj se verbálně nezapojili. Pouze pocity by asi kresbu moc neovlivnily, tak v další části jsme ke společné kresbě přidali informace o tom, co jsme viděli na vycházce.

c) – výtvarné vyjadřování společné na jeden výkres

Kresba byla doprovázena aktivní komunikací dětí i učitelky, verbální komunikace se odrážela v obsahu kresby – polámané stromy, křoví, meluzína, děti, které se držely za ruce, srdíčka, když jsme měli strach, lasička, ptáci. Barvy zůstaly temné. Nejméně se výtvarně zapojoval Pavel, verbálně se nezapojil vůbec. Eliška kreslila strom, srdíčko (jediná světlá barva – růžová), lasičku, ptáčka, Pavel kreslil křoví a strom, Blanka dvě srdíčka, meluzínu, sluníčko, mrak, Matěj dva stromy, jeden zlomený, Vendulka meluzínu, strom, křoví, ptáčka, Lukáš děti, jak se drží za ruce, a ptáčka. Tentokrát se vzájemná verbální komunikace spojená s intenzivním a konkrétním prožitkem více projevila v kresbě dětí, než to bylo v předchozím tématu.

4.3. Výtvarné vyjadřování samostatné a ve skupinách

Nyní jsem se zaměřila na

- a) výtvarné vyjadřování dětí, při němž nemají možnost verbálně komunikovat
- b) výtvarné vyjadřování, kdy děti mohou verbálně komunikovat
- c) výtvarné vyjadřování a činnosti, kdy je důležité, aby komunikovaly, aby se vzájemně domlouvaly a spolupracovaly

Kresba, výtvarné vyprávění pohádky Jak pejsek s kočičkou vařili dort –

Lukáš, Vendulka, Eliška, Matěj, Pavel, Blanka – *příloha č.9.*

- a) Děti kreslily samostatně děj pohádky, u každého dítěte se objevovaly jiné momenty děje. Nejvíce je pravděpodobně ovlivnilo to, co je v pohádce zaujalo, možná to, co „umí“ nakreslit. Eliška, Matěj, Lukáš, Vendulka a Pavel si zvolili velký formát papíru, Blanka menší.
- b) Děti kreslily opět pohádku, každé na svůj výkres, ale výtvarné vyjadřování bylo doplňováno verbální komunikací dětí i učitelky.
Došlo k momentu, že Lukáš měl nápad kreslit domeček pejska a kočičky a všechny děti kreslily domeček také. V tomto případě verbální komunikace, nápad dítěte, ovlivnil ostatní děti. Pouze Matýsek jakoby pokračoval v ději svého prvního obrázku. Volil opět velký formát papíru, který opět zůstal nezaplněn. Lukáš, Eliška a Vendulka kreslili dům a využili velký formát papíru, který si zvolili. Blanka a Pavel kreslili domeček na menší formát papíru. Při kresbě jsme hovořili o tom, co dali pejsek s kočičkou do dortu. To se ovšem zásadním způsobem ve výtvorech dětí neprojevovalo, pouze u Blanky.
- c) Na závěr měly děti společně kreslit pohádku. Na videozáznamu je zřejmé, že si děti uvědomují, co je nutné k tomu, abychom mohli společně vytvořit dílo. Děti při výtvarné činnosti komunikovaly a verbální komunikace se odrážela v jejich výtvarném projevu.

Vendulka s Lukášem (je to jejich v pořadí čtvrtá společná činnost) byli nejvíce aktivní, Blanka (je to její druhá společná činnost, první nezvládla vůbec a odmítla kreslit) nespolupracovala, kreslila si své. Na společném obrázku se propojily zkušenosti z první kresby a komunikace z druhé kresby. Lukáš znázornil pejska a kočičku zlidštěné, pak přidal ještě jednoho psa (vyprávěl o svém Čikovi, zobrazil jej v horizontální podobě a dal mu rysy zvířecí figury). Blanka bez domluvy kreslila domeček, kočičku a pak zaplňovala prostor mraky, srdíčky (výtvorný automatismus). Vendulka kreslila dort s rysy průhledovosti, zobrazila obsah dortu, kočičku, hrnec, křoví. Matěj zobrazil slunce, Pavel pejska, ptáčky a dort. Eliška holčičku s kočičkou na vodítku, sluníčko, srdíčka umístěná na postavě, na sluníčku, myš hrnec, domeček.

Malba pohádkového draka – Lukáš, Vendulka, Matěj, Pavel – příloha č.10.

- a) Děti malovaly draka samostatně dle vlastních představ a zkušeností. V úvodu jsem navodila, že drak bydlel v jeskyni a v lese. To se odrazilo na obrázku u Matěje, Vendulky i Lukáše, Pavel úvodní slovo neslyšel. Matěj odmítal malovat, tak jsem mu pouze podala informaci, kde najde papíry a barvy, když bude chtít malovat s námi. Sám se po chvíli rozhodl zapojit se také. Všichni draci byli zelené barvy, měli jednu hlavu, neměli mnoho detailů. Všechny děti si zvolily velký formát papíru.
- b) Děti malovaly draka znovu společně u jednoho stolu, každý na vlastní výkres. Společně jsme komunikovali, kolik má drak hlav, jak může lítat, že šlehá plameny, má drápy. Tato verbální komunikace se odrazila ve výtvorech dětí, jejich draky obohatila, vedla je k myšlenkové činnosti i k rozvoji fantazie, a přesto děti měly myslím si pocit, že malují to, co samy chtějí. Byly jim pouze podávány různé informace a všechny jejich nápady byly ceněny. Všechny výtvořiny dětí byly

obsahově i barevně bohatší. U všech draků se objevily plameny, křídla, drápy, zuby, u Lukáše, Matěje a Vendulky se zvýšil počet hlav.

- c) Skupinová práce na jeden výkres – děti se společně domluvíly, každé nakreslilo hlavu, Pavel tělo, Pavel s Lukášem nohy, Vendulka zdobila tělo, Matěj obohatil draka o „sluchátka“, všichni vybarvovali. Matěj experimentoval s barvami. Byla to první společná práce, při níž se mi zdáli všichni spokojení z jejího průběhu. Viděla jsem, že děti pochopily, k čemu může být společná práce dobrá, že pracovat společně neznamena se neuplatnit, něco si vzájemně ničit, ale vytvořit dílo, kde dáme všechny nápady dohromady. Že výtvarná činnost nám může spolu se vzájemnou komunikací přinášet radost a prožitek ze společné činnosti.

Kresba na téma Kam se ve školce nakreslím – Lukáš, Vendulka, Eliška, Matěj, Pavel, Blanička – *příloha č.11.*

- a) Děti samostatně kreslily svou postavu, kterou poté vystřihly
- bc) Skupinová práce – děti umísťovaly svou postavu do obrysu školky a jejího okolí. Tím vyjadřovaly, kde a jak se cítí, kde by chtěly být.
- Pavel je ze skupiny nejmladší, umístil se v 1. třídě. Ještě si asi nezvykl na kolektiv starších dětí, měl na začátku roku i problémy s adaptací ve 2.třídě. Umístěním vyjádřil, kde by se možná cítil lépe. Lukáš vyjádřil své zájmy umístěním se v bráně na hřišti (chce být jako tatínek brankář). Blanka se umístila na zahradě, Matěj u počítače (rád hraje na počítači, ale většinou se ke hře nedostane tak často), Eliška s Vendulkou si spolu hrají s míčem.

5. VÝZKUMNÁ ČÁST – STUDIE Č.2 - příloha č.12.

Frekvenční tabulka

Úvodními otázkami jsem se snažila zjistit, čím mohou být ovlivněny názory učitelek na komunikaci a výtvarný projev dětí.

Otázka č. 1.

Pracuji jako učitelka MŠ a mé vzdělání je

MOŽNOSTI	POČET	%
a) středoškolské pedagogické	67	82
b) vyšší odborné pedagogické	3	4
c) vysokoškolské pedagogické	5	6
d) nepedagogické	6	8

Zákon o pedagogických pracovnících č.563/2004 Sb. stanovuje, že učitel MŠ získává odbornou kvalifikaci středoškolským, vyšším odborným a vysokoškolským vzděláním zaměřeným na předškolní pedagogiku. Překvapilo mne, že 8 % náhodně zvolených respondentů toto vzdělání nesplňuje. Avšak neprokázalo se, že by vzdělání učitelek bylo tím aspektem, který zásadně ovlivňuje jejich názory na komunikaci a výtvarný projev.

Otázka č. 2.

Ve třídě, ve které působím, jsou děti

MOŽNOSTI	POČET	%
a) věkově homogenní	31	38
b) věkově heterogenní	36	44
c) věkově částečně heterogenní	14	18

V tomto vzorku se neprokázalo, že by věkové složení dětí ve třídě ovlivnilo názory učitelek na komunikaci a výtvarný projev. Jen učitelky, které pracují s mladšími věkově homogenními dětmi, mají tendenci nedávat dětem tolik prostoru pro samostatnost, vlastní rozhodování a vlastní volbu při výtvarných činnostech.

Otázka č. 3.

Semináře (knihu) s názvem Respektovat a být respektován jsem se

MOŽNOSTI	POČET	%
a) nikdy neúčastnila (nečetla)	48	59
b) účastnila, ale nezaujal mne (četla, ale nezaujala mne)	1	1
c) účastnila a zaujal mne (četla a zaujala mne)	14	17
d) účastnila a velmi mne zaujal a ovlivnil (četla, zaujala, ovlivnila)	18	23

V návaznosti na tuto otázku se dále prokázal evidentně vliv knihy nebo seminářů s názvem Respektovat a být respektován na názory učitelek na komunikaci i výtvarný projev. Rozdělila jsem tedy vnitřně respondenty na skupinu A a skupinu B. Ve skupině A dále odpovídají respondenti, kteří odpověděli ve 3. otázce d – to znamená, že seminář nebo kniha Respektovat a být respektován je velmi zaujal a ovlivnil (zaujala a ovlivnila). Ve skupině B ostatní.

Otázka č. 4.

Efektivní způsoby komunikace

SKUPINA A SKUPINA B CELKEM

MOŽNOSTI	POČ.	%	POČ.	%	POČ.	%
a) používám, jsou přínosem	18	100	61	96	79	98
b) znám, nepoužívám	0	0	1	2	1	1
c) znám, nepoužívám, nemám čas na experimenty	0	0	1	2	1	1
d) neznám, nepoužívám	0	0	0	0	0	0

Ve skupině A používají nebo se snaží používat efektivní způsoby komunikace všichni respondenti, ve skupině B 96 % respondentů. Na konkrétních příkladech z praxe se mi ovšem tuto skutečnost nepodařilo

prokázat. Respondenti skupiny B používají více neefektivních způsobů komunikace.

Otázka č. 5.

Komunitní kruh zařazují s dětmi ve třídě

SKUPINA A SKUPINA B CELKEM

MOŽNOSTI	POČ.	%	POČ.	%	POČ.	%
a) každodenně, je to náš rituál	16	89	27	43	43	53
b) občas, myslím si, že by dětem zevšedněl	2	11	36	57	38	47
c) nezařazují	0	0	0	0	0	0

89% dotázaných skupiny A zařazuje komunitní kruh denně, pravidelně, jen tak může plnit komunitní kruh svou funkci. Ve skupině B je to 43 % respondentů. Pozitivní je, že jej znají a do svého programu zařazují všechny dotázané učitelky.

Otázka č. 6.

Komunitní kruh má pro děti z hlediska jejich sociálního rozvoje a rozvoje vzájemné komunikace

SKUPINA A SKUPINA B CELKEM

MOŽNOSTI	POČ.	%	POČ.	%	POČ.	%
a) význam při řešení problémových situací	0	0	16	25	16	20
b) velký význam, děti se učí respektovat druhého	18	100	47	75	65	80
c) význam, ale není pro něj prostor v režimu dne	0	0	0	0	0	0
d) nemá význam	0	0	0	0	0	0

Opět se zde potvrdilo, že respondenti jsou si vědomi významu komunitního kruhu. Ve skupině A chápou, že komunitní kruh není určen pouze k řešení problémových situací a problémového chování převážně ve vztazích

mezi dětmi, ale že učí děti respektovat druhého, vyslechnout jej, hovořit o svých pocitech, názorech, představách, že je důležitý pro komunikaci i sociální vazby ve skupině. To se prokázalo 100 %, u skupiny B 75 %.

Otázka č. 7.

Vnímám a rozvíjím u dětí komunikaci

SKUPINA A SKUPINA B CELKEM

MOŽNOSTI	POČ.	%	POČ.	%	POČ.	%
a) hlavně verbální	0	0	4	6	4	5
b) verbální i neverbální	1	6	12	19	13	16
c) verbální, neverbální, činem, pomocí výtvarných, hudebních a jiných projevů	17	94	47	75	64	79

U skupiny A se prokázala ve větší míře snaha vnímat a rozvíjet nejen komunikaci verbální, ale také neverbální, například komunikaci výtvarným, pohybovým, hudebním, dramatickým projevem, komunikaci pomocí smyslového vnímání. Bylo to u 94 % respondentů. U skupiny B to bylo 75 % a dokonce se 6 % respondentů zaměřuje převážně na komunikaci verbální.

Otázka č. 8.

Když dítě odmítá komunikovat verbálně

SKUPINA A SKUPINA B CELKEM

MOŽNOSTI	POČ.	%	POČ.	%	POČ.	%
a) projevím empatii, snažím se najít jiné komunikační techniky	17	95	28	44	45	56
b) snažím se mu vysvětlit, jak je důležité se domluvit	1	5	33	53	34	42
c) nevšímám si jej	0	0	2	3	2	2

95 % respondentů skupiny A používá u dítěte, které odmítá komunikovat verbálně, efektivní způsob komunikace a to empatii a snaží se najít jiné komunikační techniky. Může jít například o komunitní kruh, kdy

místo verbálního vyjadřování se využije vyjadřování výtvarné. Tento případ jsem ověřila i ve výtvarné studii, kdy Pavel nechtěl komunikovat verbálně, ale výtvarně komunikoval a zapojil se. Záznam této situace je přiložen na videokazetě. 53 % respondentů skupiny B se snaží neefektivně dítěti vysvětlit, že je důležité, aby se s kamarády domluvílo. Dokonce 3 % respondentů skupiny B by si takového dítěte vůbec nevšímal a neprojevilo empatii. Pak by si samozřejmě ani nemuselo všimnout, že dítě komunikuje jinou komunikační technikou, např. kresbou nebo výtvarnou činností (viz. otázka č. 9.).

Otázka č. 9.

V mé praxi se mi stalo, že dítě nechtělo komunikovat verbálně, ale komunikovalo kresbou nebo jinou výtvarnou činností

SKUPINA A SKUPINA B CELKEM

MOŽNOSTI	POČ.	%	POČ.	%	POČ.	%
a) nikdy	3	17	34	54	37	46
b) jednou	2	11	6	10	8	10
c) vícekrát	13	72	23	36	36	44

72 % respondentů skupiny A má zkušenost, že dítě, které nekomunikovalo verbálně, komunikovalo kresbou nebo výtvarnou činností vícekrát a pouze 17 % respondentů nikdy. U skupiny B to bylo nikdy u 54 % a vícekrát u 36 % respondentů.

Otázka č. 10.

Výtvarným projevem dítěte se

SKUPINA A SKUPINA B CELKEM

MOŽNOSTI	POČ.	%	POČ.	%	POČ.	%
a) nemám čas podrobněji zabývat	0	0	9	14	9	11
b) se zabývám, zajímá mne rozbor kresby i volba barev, studovala jsem i literaturu	9	50	20	32	29	36

c) mne zajímá, ale nestudovala jsem žádnou literaturu	9	50	34	54	43	53
---	---	----	----	----	----	----

Celkem se výtvarným projevem dětí zabývá 89 % dotázaných učitelek, 36 % se seznámilo i s literaturou k této problematice. 11 % učitelek se výtvarným projevem nemá čas zabývat, jedná se o učitelky skupiny B.

Otázka č. 11.

Výtvarné činnosti a aktivity zařazují

SKUPINA A SKUPINA B CELKEM

MOŽNOSTI	POČ.	%	POČ.	%	POČ.	%
a) každodenně	4	22	20	32	24	30
b) často, 2 – 3 krát týdně s ohledem na zájem dětí i své záměry a cíle	12	67	25	40	37	45
c) podle zájmu a potřeb dětí	2	11	18	28	20	25
d) jednou týdně, jsou náročné na organizaci, úklid	0	0	0	0	0	0

Zde nastalo pozitivní zjištění, že i když jsou výtvarné aktivity náročné na organizaci a úklid, není to důvod, proč by je učitelky zařazovaly méně. Celkem 45 % dotazovaných zařazuje výtvarné činnosti často s ohledem na zájem a potřeby dětí, na jejich individuální vývoj, ale také na své záměry a cíle – což je v souladu s RVP PV. Ve skupině A to bylo 67 %, ve skupině B 40 % dotazovaných.

Otázka č. 12.

Výtvarné a tvořivé činnosti probíhají v mé třídě tak, že

SKUPINA A SKUPINA B CELKEM

MOŽNOSTI	POČ.	%	POČ.	%	POČ.	%
a) dávám dětem prostor, čas, materiály si volí samy, oceňuji jejich nápady	17	94	26	41	43	53

b) dobře si činnost naplánuji, děti motivuji, děti nedokáží být ještě samy aktivní	1	6	30	48	31	38
c) postup práce, materiál určuji já	0	0	7	11	7	9

Děti mohou výtvarně komunikovat bez zábran, když dostanou větší prostor pro samostatnost a tvořivost, když si samy vybírají materiály, jsou oceňovány jejich nápady. Tímto způsobem vede děti 94 % respondentů skupiny A a pouze 41 % skupiny B. Ve skupině B mají učitelky ve 48 % pocit, že děti nedokáží být samostatné, aktivní, nedávají jim dostatek prostoru pro volbu. A v 11 % dokonce určují postup práce, materiál.

Otázka č. 13.

Při výtvarných činnostech je důležitější

SKUPINA A SKUPINA B CELKEM

MOŽNOSTI	POČ.	%	POČ.	%	POČ.	%
a) proces a prožitek	17	94	41	65	58	72
b) výsledek práce	0	0	0	0	0	0
c) obojí	1	6	22	35	23	28

Pro 94 % respondentů skupiny A je při výtvarných činnostech důležitější proces a prožitek, u respondentů skupiny B je to 65 %. Celkově u obou skupin je to 72 %, proces i výsledek je důležitý u 28 % všech respondentů. Žádný z respondentů nevnímá výsledek práce jako důležitější.

Otázka č. 14.

Do výtvarných činností dětí vstupují

SKUPINA A SKUPINA B CELKEM

MOŽNOSTI	POČ.	%	POČ.	%	POČ.	%
a) co nejméně, nepomáhám radou ani doporučením	0	0	7	11	7	9
b) v úvodu děti motivuji a vysvětlím postup, v průběhu jim	5	28	51	81	56	69

pomáhám radou						
c) zaměřím se na evokaci, při činnostech popisuji, podávám informace	13	72	5	8	18	22

Efektivním způsobem komunikace, který přispívá k rozvoji výtvarného vyjádření, přistupuje 72 % respondentů skupiny A a 8 % skupiny B. 81 % respondentů skupiny B dětem při výtvarných činnostech neefektivně vysvětluje, doporučuje, radí.

Otázka č. 15.

Kolektivní výtvarné činnosti zařazují

SKUPINA A SKUPINA B CELKEM

MOŽNOSTI	POČ.	%	POČ.	%	POČ.	%
a) občas, dětem nevyhovuje spolupracovat	4	22	29	46	33	41
b) často, děti se postupně naučí domluvit, rozdělit si práci	14	78	25	40	39	48
c) nezařazují, děti raději své dílo tvoří samy	0	0	3	5	3	4
d) nezařazují, mám malé děti	0	0	6	9	6	7

Kolektivní výtvarnou činnost zařazuje 78 % respondentů skupiny A a 40 % skupiny B často a má zkušenost, že děti se postupně naučí domluvit a rozdělit si práci. 46 % respondentů skupiny B si myslí, že dětem nevyhovuje pracovat společně a domlouvat se. V mé studii výtvarných aktivit se prokázalo, že děti se mohou naučit spolupracovat při výtvarném vyjadřování společného díla. Toto je zaznamenáno i na videozáznamu. Celkem měla největší procentuální zastoupení možnost b, což znamená, že 48 % respondentů zařazuje výtvarné aktivity často a ví, že se děti dokáží domluvit. Kolektivní výtvarné činnosti nezařazuje 14 % dotázaných skupiny B.

Otázka č. 16.

Výtvarnou činnost ve dvojicích zařazují

SKUPINA A SKUPINA B CELKEM

MOŽNOSTI	POČ.	%	POČ.	%	POČ.	%
a) často	4	22	3	4	6	8
b) občas	8	45	23	37	32	40
c) výjimečně	4	22	27	43	31	38
d) nezařazují	2	11	10	16	12	14

Výtvarnou činnost ve dvojicích, kde mohou děti společně výtvarně i verbálně komunikovat, zařazuje občas 45 % dotazovaných skupiny A a výjimečně 43 % skupiny B. Nezařazuje ji 11 % skupiny A a 16 % skupiny B.

Otázka č. 17.

Při výtvarné činnosti ve dvojicích (pokud ji zařazují)

SKUPINA A SKUPINA B CELKEM

MOŽNOSTI	POČ.	%	POČ.	%	POČ.	%
a) nechám děti, aby si tvořily dvojice samy	14	88	41	71	55	74
b) vytvořím dvojice tak, aby jedno dítě bylo komunikativnější	1	6	13	22	14	19
c) vytvořím dvojice podle věku	1	6	4	7	5	7

Na tuto otázku neodpovědělo 7 respondentů, ze skupiny A 2, ze skupiny B 5 respondentů. Celkově nechávají učitelky v 74 % dětem možnost volby, aby si samy vybíraly a tvořily dvojice. Mohlo by tak docházet k většímu zájmu o výtvarnou činnost ve dvojicích, o společnou domluvu, ale i o překonání problémů v komunikaci a k vzájemnému ovlivňování verbální a výtvarné komunikace.

Otázka č. 18.

Společná výtvarná činnost učí děti chápat, že společně mohou vytvořit

SKUPINA A SKUPINA B CELKEM

MOŽNOSTI	POČ.	%	POČ.	%	POČ.	%
-----------------	-------------	----------	-------------	----------	-------------	----------

a) rozsáhlejší dílo, mohou pokrýt větší plochu	0	0	12	19	12	15
b) cennější dílo, nejvíce se projeví děti aktivní a zdatné	0	0	0	0	0	0
c) hodnotnější dílo, v němž dojde k propojení nápadů díky komunikaci a spolupráci	18	100	51	81	69	85

85 % dotazovaných souhlasí s tím, že společná výtvarná činnost učí děti, že mohou vytvořit hodnotnější dílo, v němž dojde k propojení nápadů všech díky komunikaci a spolupráci. Jen 15 % dotázaných si myslí, že důležitější je pro děti výtvarně pokrýt větší plochu.

Otázka č. 19.

Po dokončení výtvarné práce jednotlivé i společné

SKUPINA A SKUPINA B CELKEM

MOŽNOSTI	POČ.	%	POČ.	%	POČ.	%
a) si o průběhu výtvarné činnosti s dětmi povídáme	18	100	52	83	70	86
b) při současném počtu dětí si nestihneme povídat o práci	0	0	11	17	11	14

Po dokončení výtvarné činnosti si o jejím průběhu a obsahu povídá s dětmi 86 % respondentů. 17 % ze skupiny B si při současném počtu dětí ve třídě nestihne s dětmi o práci povídat

Otázka č. 20.

Při výtvarné činnosti jednotlivců i kolektivní práci je podle mne

SKUPINA A SKUPINA B CELKEM

MOŽNOSTI	POČ.	%	POČ.	%	POČ.	%
a) přínosné, aby děti při práci verbálně komunikovaly	18	100	56	89	74	91
b) je potřeba, aby měly klid	0	0	7	11	7	9

a nerušily se komunikací						
--------------------------	--	--	--	--	--	--

100 % respondentů skupiny A a 89 % skupiny B vidí jako přínosné, aby děti při výtvarných aktivitách komunikovaly a aby se tak mohl výtvarný projev i verbální komunikace dětí vzájemně ovlivňovat, obohacovat, doplňovat. 11 % respondentů skupiny B si myslí, že by měly mít děti na práci klid a neměly by se rušit vzájemnou komunikací.

Otázka č. 21.

Pochvalu při výtvarných činnostech

SKUPINA A SKUPINA B CELKEM

MOŽNOSTI	POČ.	%	POČ.	%	POČ.	%
a) používám velmi často	5	28	62	98	67	83
b) nepoužívám, staví mne do nadřazené pozice	13	72	1	2	14	17
c) nepoužívám, není dobré děti moc chválit	0	0	0	0	0	0

Pochvalu, ve shodě se zásadami efektivní komunikace, nepoužívá 72 % respondentů skupiny A a používá velmi často 98 % skupiny B. Celkově tedy 83 % dotazovaných používá pochvalu velmi často. Může tak docházet k rozporu s momentálním vnitřním pocitem dítěte, k popření jeho prožívání. Vzniká tak nesoulad, inkongruence, dítě přestává věřit svému vlastnímu prožívání a může dojít také ke snížení chuti se výtvarně vyjadřovat a komunikovat tímto způsobem.

Příklady z praxe

A. Pozorovali jsme život v rybníce a pak malujeme ryby. Honzík odmítá malovat, chce si modelovat

SKUPINA A SKUPINA B CELKEM

MOŽNOSTI	POČ.	%	POČ.	%	POČ.	%
a) vysvětlím mu, že až si rybu namaluje, může ji modelovat,	1	6	21	33	22	27

maminka by byla smutná, kdyby rybu v šatně nenašla						
b) řeknu, že je to dobrý nápad, kdo chce, může ji modelovat, že já ji teď zkusím malovat a zítra modelovat	17	94	36	57	53	65
c) řeknu, že teď budeme všichni malovat	0	0	6	10	6	8

Efektivní respektující komunikací by reagovalo celkem 65 % respondentů, z toho 94 % skupiny A a 57 % skupiny B. Direktivním způsobem komunikace by reagovalo 8 % skupiny B.

B. Pavlík mi přijde ukázat výkres, který právě nakreslil

SKUPINA A SKUPINA B CELKEM

MOŽNOSTI	POČ.	%	POČ.	%	POČ.	%
a) pochválím mu výkres, že je hezký, bude mít radost	1	6	16	25	17	21
b) ocením jeho snahu a zeptám se, jestli mi o něm chce něco říct	17	94	47	75	64	79
c) nemůžu stihnout si prohlížet všechny výkresy, řeknu, že si jej prohlédnu později	0	0	0	0	0	0

Místo pochvaly by použilo ocenění snahy dítěte 94 % dotazovaných ve skupině A a 79 % ve skupině B. Vedlo by tímto způsobem děti k zájmu o svůj díle komunikovat a mohlo by být nápomocno s uvědomováním si dalších souvislostí a kontextu obrázku. Dítě by mělo cítit hlavně vlastní uspokojení z činnosti, později z výsledku činnosti a nemělo by být dezorientováno naprostou odlišností hodnocení učitelkou. V tomto věku počíná základní stavba sebevědomí dítěte. Ocenit snahu dětí, jejich píli, zájem, úsilí by

měla umět každá učitelka bez hodnotícího komentáře typu „To je krásné, to je hezké“. Tyto odpovědi zavání manipulací, i když pozitivní a laskavou. Nikdo z dotazovaných neodpověděl, že by neměl snahu si prohlížet výtvary dětí a komunikovat o nich.

C. Hanička se odmítá účastnit se kolektivní výtvarné činnosti, říká, že by ji to ostatní děti kazily

SKUPINA A SKUPINA B CELKEM

MOŽNOSTI	POČ.	%	POČ.	%	POČ.	%
a) respektuji ji, dám jí samostatný výkres	0	0	8	13	8	10
b) snažím se ji pobídnout, aby to zkusila, vysvětlím jí, že by se měla naučit spolupracovat	6	33	50	79	56	69
c) řeknu, že to člověka naštvě, když mu někdo zkazí práci, ať se sama rozhodne, v průběhu práce využívám situací, abych informovala o přínosu společné práce	12	67	5	8	17	21

Respektující efektivní způsoby komunikace, empatii a podávání informací o přínosu společné práce a kooperace použilo v tomto případě 67 % dotazovaných skupiny A a pouze 8 % skupiny B. Respondenti skupiny B by v 79 % použili neefektivní vysvětlování a doporučování.

Ve všech příkladech z praxe se prokázalo, že respondenti, které respektující komunikace velmi ovlivnila, jednali většinou v souladu s ní a více si uvědomují význam komunikace a výtvarného projevu dětí.

6. VYHODNOCENÍ VÝZKUMNÉ STUDIE

Pozorování výtvarných činností dětí, studie a porovnávání dětských výtvorů, verbální komunikace s dětmi a následné pozorování videozáznamu mi pomohly rozkrývat jednotlivé oblasti a roviny komunikace při výtvarných aktivitách dětí v mateřské škole. Zaměřila jsem se na stanovené hypotézy a jejich ověření.

1. Výtvarný projev předškolního dítěte má svou výpovědní komunikační hodnotu, která může být ovlivněna verbální komunikací učitelky i ostatních dětí

Při individuální výtvarné činnosti, kdy se děti verbálně nezapojily, zobrazovaly především to, co ony samy považovaly za důležité, opíraly se o vlastní vnímání, prožitky, zkušenosti, vědomosti. Vyjadřovaly to, co mělo pro ně význam a způsobem, který odpovídal jejich myšlení i vývojové etapě jejich grafického vyjadřování. Tento způsob je tedy pro mne jako učitelku pro poznání dítěte velmi důležitý. Ale komunikace neverbální je v mateřské škole vždy spojena s verbální komunikací.

Při všech výtvarných činnostech, které jsem s dětmi prováděla, se mi potvrdilo, že komunikace výtvarným vyjadřováním a komunikace verbální se navzájem ovlivňují, podněcují, obohacují. Pokaždé ale jiným způsobem a někdy méně a někdy více. Záleží tedy i na dalších okolnostech, na momentální náladě dětí, na tom, co právě děti zaujme, na intenzitě předcházejícího prožitku a zkušenosti atd. Důležité je, že při výtvarné činnosti je dovoleno komunikovat, že učitelka prostředí tvořivé „rušnosti“, samostatného rozhodování a volby, nápady dětí při výtvarných aktivitách vítá a podporuje.

Společná výtvarná činnost vedla děti ke kontaktu a verbální komunikaci, děti si všímaly, co kreslí kamarád, ptaly se vzájemně, hovořily o obsahu díla.

Také jsem se zapojovala do komunikace, podávala různé informace, nastiňovala různé problémy. Výtvarný projev dětí také pomohl mně jako učitelce navazovat kontakt s dětmi, hovořit s nimi o jejich díle, dozvědět se více o jejich osobnosti, zájmech, potřebách. O tom vypovídá videozáznam z činností.

Verbální komunikace dětí i učitelky většinou zpětně ovlivňovala výtvarný projev dětí, obohacovala jeho obsah i barevnost. To je zřejmé při srovnávání výtvorů dětí, které vytvářely samy a těch, při kterých mohly s učitelkou a ostatními dětmi komunikovat. Ale také se stalo, že se dítě (např. Matěj při kresbě pohádky O pejskovi a kočičce) nenechalo ovlivnit verbální komunikací ostatních. Matěj má velmi bohaté vlastní představy, je tvořivý a ovlivnit se moc nenechá. Takže ovlivnitelnost verbální komunikací je závislá na dalších aspektech, např. na rysech osobnosti dítěte, na jeho fantazii. Verbální komunikace však může výtvarný projev nejen obsahově obohacovat, ale také zužovat (např. Lukáš při kresbě O pejskovi a kočičce řekl, že nakreslí domeček a všechny děti, kromě Matěje, kreslily také domeček). Ale neviděla bych toto zúžení jako neprospěšné. Lukáš byl asi rád, že měl „dobrý nápad“, dětem, které zrovna nápad neměly, to mohlo pomoci a ještě mohly porovnat, jak každý domeček může být zajímavý a jiný.

Myslím si, že výtvarný projev, má vždy svou výpovědní komunikační hodnotu, ať již je či není doprovázen verbální komunikací. Ovšem verbální komunikace může obohacovat děti o vzpomínky, představy, zkušenosti, vědomosti i o společný prožitek z výtvarných činností. A proto při výtvarných aktivitách v mateřské škole je, podle mne, žádoucí tyto dvě oblasti propojovat.

Tedy hypotéza, že výtvarný projev má svou komunikační hodnotu a že verbální a výtvarný projev se vzájemně doplňují a ovlivňují, se mi ve větší míře potvrdila.

2. Výtvarný projev jako prostředek komunikace může být nápomocný, pokud má dítě zábrany při verbální komunikaci

Zábrany ve verbální komunikaci jsem zjišťovala úvodním komunitním kruhem. Jediné dítě, které se odmítlo zapojit verbálně, byl Pavel. Nejprve jsem si myslela, že se zapojí podruhé nebo potřetí. Ale nestalo se tak. Komunikovat výtvarnými prostředky mu však nečinilo potíže. Při společné výtvarné činnosti se později (u malby draka) zapojil i verbálně a spolupracoval. Snažil se i prosadit si svůj názor, jak je patrné na videozáznamu. Zase je zde důležitý přístup učitelky, zda dítě nenutí do činnosti ani komunikace, zda umožní každému se rozhodnout, projeví empatii.

Je vhodné dát dětem dostatek prostoru k propojení verbální komunikace a výtvarného vyjádření. Některé děti dávají přednost výtvarné činnosti, ale s postupným zkvalitňováním komunikace (také vlivem komunitního kruhu), se naučí vyjadřovat své názory a potřeby také verbálně.

Tato hypotéza se mi tedy v malém vzorku mé studie také potvrdila.

3. Výtvarný projev může být vhodný k navazování a prohlubování vztahů, ke komunikaci a k vytváření základů spolupráce a kooperace ve skupině dětí

Výtvarný projev jako prostředek komunikace přispívá k navazování a prohlubování vztahů. Děti mají možnost se vzájemně více poznat, učitelka má možnost lépe poznat děti. A toto vzájemné poznávání je základem pochopení druhých, empatie, prohlubování vztahů, které vede ke spolupráci dětí. To jsem si ověřila při společných, skupinových i párových činnostech. Děti měly nejprve problém spolupracovat – Vendulka, Blanka. Ale postupně se při výtvarném vyjadřování domluvily, pochopily práci na společném díle, střídání, komunikovaly komplementárně, tzn. vzájemným doplňováním, domluvou, ustoupením. Ale opět zde dominuje osobnost a přístup učitelky, jak je nakloněna výtvarnému vyjadřování ve skupinách, párech, jak děti k takovým činnostem vede. Ze záznamu na videokazetě je patrné, že pomocí výtvarného projevu se děti mohou učit základům spolupráce a kooperace. Společné výtvarné dílo může mít komunikační výpovědní hodnotu o celé skupině dětí.

Pomáhá odhalovat osobnost každého dítěte, ale také jeho schopnost domlouvat se, spolupracovat.

Tato hypotéza, že výtvarný projev může pomoci při komunikaci, spolupráci a prohlubování vztahů ve skupině dětí se mi také potvrdila a podařila prokázat v malém vzorku mé studie.

4. Učitelky mateřských škol si uvědomují komunikační význam výtvarného projevu dětí a vlivu svého přístupu a svých komunikačních technik na osobnost dítěte, na jeho výtvarný projev i jeho verbální komunikaci

K ověření čtvrté hypotézy jsem zvolila dotazník. Chtěla jsem pomocí něj zjistit, jak se učitelky našich mateřských škol zabývají komunikací a výtvarným projevem dětí jako prostředkem komunikace.

Administraci dotazníku jsem prováděla osobně, čímž se zvýšila jeho návratnost. Ze 100 tiskopisů se mi vrátilo 81 vyplněných dotazníků, což je 81% návratnost. I přesto, že dotazník byl velmi obsažný a měla jsem obavy, že by mohl svou délkou odradit, návratnost byla vysoká.

1-3 úvodní otázku jsem vyhodnotila bez dalšího členění, ostatní otázky jsem vnitřně rozdělila. Podařilo se mi prokázat, že učitelky, které velmi ovlivnil seminář Respektovat a být respektován a efektivní komunikace, přistupují respektujícím způsobem k dětem i při výtvarném projevu a výtvarných činnostech. Mohou tak lépe chápat výtvarný projev jako prostředek komunikace, může docházet v mateřské škole k lepšímu propojení výtvarného projevu a verbální komunikace. Dále může tímto způsobem výtvarný projev pomáhat dětem s komunikačními zábranami a být vhodný jako prostředek k rozvíjení komunikace, k navazování vztahů a vytváření základů spolupráce.

7. ZÁVĚRY VÝZKUMNÉ STUDIE

V praktické části, ve které jsem se zaměřila na studii výtvarného projevu jako prostředku komunikace dětí předškolního věku, jsem dospěla k určitým závěrům. Ke studii jsem přistupovala s vědomím, že na tak složitém procesu, jako je komunikace a výtvarný projev dětí, se podílí mnoho faktorů a nelze jej tedy vidět jednoznačně, ale vždy v kontextu s dalšími souvislostmi.

Očekávala jsem, že by se mi mé stanovené hypotézy mohly studií mého vzorku potvrdit. Pomocí studie výtvarných i verbálních projevů, které dokládám výtvarnými díly i videozáznamem, se tak stalo. Každý výtvarný projev a každé výtvarné dílo mi podalo o dítěti informace. Všechny děti ze skupiny měly zájem o výtvarný projev a výtvarné činnosti, pouze Matýsek - pro krátkodobé udržení pozornosti - odbíhal od činnosti a zase se vracel. Děti si volily různé formáty papíru, tím mi o sobě podaly informaci, někdy svá rozhodnutí ještě verbálně zdůvodnily. Verbální komunikace podněcovala děti k výtvarnému projevu a výtvarný projev doprovázený verbální komunikací byl většinou bohatší obsahově i barevností. Při stanovování hypotéz jsem předpokládala, že prokáži beze zbytku obohacení výtvarného projevu za účasti verbální komunikace. Musím konstatovat, že se mi sice podařilo prokázat ovlivnění výtvarného projevu, to však nemusí vždy znamenat obsahové obohacení. Ovlivnění také závisí na dalších aspektech, např. na osobnosti, individualitě každého dítěte, zda se nechá ovlivnit verbální komunikací učitelky i ostatních.

Dítě, které se nezapojilo při komunitním kruhu verbálně, se bez zábran zapojilo výtvarným projevem a při poslední společné práci aktivně komunikovalo verbálně s ostatními.

Díky skupinovému výtvarnému projevu si děti postupně uvědomovaly možnosti a klady komunikace a spolupráce a při poslední práci již nikomu

společná práce nevadila a myslím, že všem přinesla uspokojení z procesu společného tvoření.

Poslední čtvrtou hypotézou jsem chtěla ověřit podmínky, které mají děti v mateřské škole ke komunikaci prostřednictvím výtvarného projevu i ke komunikaci verbální. Způsob vzájemné komunikace dětí a průběh výtvarných aktivit závisí především na osobnosti učitelky mateřské školy a její komunikaci s dětmi. Proto jsem prověřovala tuto hypotézu pomocí dotazníku pro učitelky mateřských škol. Očekávala jsem, že učitelky si uvědomují komunikační význam výtvarného projevu dětí a vliv svého přístupu a svých komunikačních technik na osobnost dítěte, na jeho výtvarný projev a jeho verbální komunikaci. Dospěla jsem k závěru, že učitelku ovlivní v její komunikaci a v jejím přístupu k dětem účast na kurzu Respektovat a být respektován nebo četba knihy stejného názvu. A to hlavně v případě, kdy ji seminář nebo kniha velmi zaujala a ovlivnila. U těchto učitelek se ve větší procentuální míře ukázalo, že více vnímají a rozvíjejí komunikaci výtvarným vyjádřením i komunikaci verbální. Při nedostatečné verbální komunikaci se snaží užívat jiné způsoby komunikace, např. komunikaci prostřednictvím výtvarného projevu atd. Dále dávají dětem dostatek prostoru k výtvarnému projevu, dostatek prostoru a času pro samostatnost a tvořivost. Častěji zařazují výtvarné činnosti kolektivní i párové, chápou, čím jsou pro výtvarný projev přínosné. Komunikaci verbální vnímají při výtvarném projevu jako prospěšnou. Užívají efektivní způsoby komunikace, empatii, možnost volby, ocenění při výtvarných činnostech.

Když se zaměřím na prověření hypotézy celkově bez vnitřního členění, mohu také konstatovat, že procentuálně se prokázalo, že si učitelky uvědomují význam komunikace verbální i komunikace výtvarným projevem a že chápou výtvarný projev jako prostředek komunikace.

V této praktické části práce se mi potvrdily všechny hypotézy. Z práce však také vyplývá, že hypotézy 1 - 3 budou vždy podmíněny hypotézou 4, tedy osobností učitelky mateřské školy.

ZÁVĚR

Zpracovávání této bakalářské práce mi pomohlo lépe se zorientovat v otázkách komunikace a výtvarného projevu se zaměřením na komunikaci a výtvarný projev dětí předškolního věku a komunikaci učitelky mateřské školy v souladu s novým RVP PV. Komunikace verbální i nonverbální jako životní princip nás provází celý život, od ní se odvíjí celkový pocit vzájemnosti a spokojenosti. Úmyslně jsem se zaměřila na výtvarný projev dětí v mateřské škole jako proces, který je ovlivněn více aspekty, nejen na výtvarný projev v jeho konkrétní výsledné podobě. Podařilo se mi touto prací prokázat, že výtvarný projev dítěte předškolního věku jako součást neverbální komunikace je velmi důležitý prostředek komunikace dítěte s okolím. Došla jsem k závěru, že pro učitelku mateřské školy může být výtvarný projev nabit informacemi, může jí být nápomocen při poznávání dítěte, může jí pomoci při zprostředkování vzájemného kontaktu a navazování vztahů s dětmi. A komunikace učitelky i ostatních dětí může být nápomocna dítěti při jeho vývoji a začleňování do společnosti.

Ve své práci jsem se pokusila nastínit problematiku výtvarného projevu jako prostředku komunikace dětí předškolního věku v prostředí mateřské školy. Potěšilo mne také zjištění, že můj dotazník nebo mou studií zjištěná fakta vedla některé učitelky mateřských škol k zamyšlení nad tímto tématem.

SEZNAM ODBORNÉ LITERATURY

- Davido, R.: Kresba jako nástroj poznání dítěte. Praha, Portál 2001.
- Goleman, D.: Emoční inteligence. Praha, Columbus 1997.
- Hazuková, H.: Nová pojetí výtvarné výchovy, plán a výtvarné projekty. Praha, Výzkumný ústav pedagogický 2006. URL: <http://www.Rvp.cz/clanek/148/629>.
- Hazukova, H., Šamšula P.: Didaktika výtvarné výchovy. Praha, Pedagogická fakulta UK 2005.
- Helus, Z.: Dítě v osobnostním pojetí. Praha, Portál 2004.
- Kopřiva, P, Nováčková, J., Nevolová, D., Kopřivová, T.: Respektovat a být respektován. Kroměříž, Spirála 2005.
- Koťátková, S.: Komunikace učitelky MŠ. Informatorium 3 – 8, ročník 2003, číslo 1, strany 8-9.
- Koťátková, S.: Komunikace učitelky MŠ. Informatorium 3 – 8, ročník 2003, číslo 2, strany 8-9.
- Křivohlavý, J.: Jak si navzájem lépe porozumíme. Praha, Svoboda 1988.
- Křivohlavý, J.: Neverbální komunikace. Praha, SPN 1988.
- Křivohlavý, J.: Povídej, naslouchám. Praha, Návrat 1993.
- Křivohlavý, J., Mareš, J.: Sociální a pedagogická komunikace ve škole. Praha, SPN 1989.
- Langmeier, J., Krejčířová, D.: Vývojová psychologie. Praha, Grada Publishing 2006.
- Mertin, V., Gillernová, I.: Psychologie pro učitelky MŠ. Praha, Portál 2003.
- Mayer, I., Číhalová, E.: Jak rozvíjet komunikaci a spolupráci. Praha, Strom 1999.
- Nelešovská, A.: Pedagogická komunikace. Olomouc, Univerzita Palackého 2002.
- Nelešovská, A.: Pedagogická komunikace v teorii a praxi. Praha, Grada Publishing 2006.

- Newman, S.: Hry a činnosti pro vývoj dítěte s postižením. Praha, Portál 2004.
- Novotná, M.: nepublikovaný text Výtvarné vyjadřování dětí předškolního věku. České Budějovice 2003.
- Somr, M.: Úvod do metodologie a metod výzkumu. České Budějovice, ISBN 2006.
- Pelikán, J.: Pomáhat být. Praha, Karolinum 2002.
- Uždil, J.: Výtvarný projev a výchova. Praha, SPN 1976.
- Uždil, J.: Čáry, klikyháky, paňáci a auta. Praha, SPN 1974.
- Uždil, J., Šašínková, E.: Výtvarná výchova v předškolním věku. Praha, SPN 1980.
- Vagnerová, M.: Vývojová psychologie. Praha, Karolínium 2005.
- Vybíral, Z.: Psychologie lidské komunikace. Praha, Portál 2000.

Příloha č.1. Kresba draka samostatně

Lukáš 7;1, formát : 21cm x 30cm



Vendulka 6;2, formát : 21cm x 30cm



Kresba draka ve dvojici Lukáš 7;1, Vendulka 6;2, formát : 30cm x 42cm



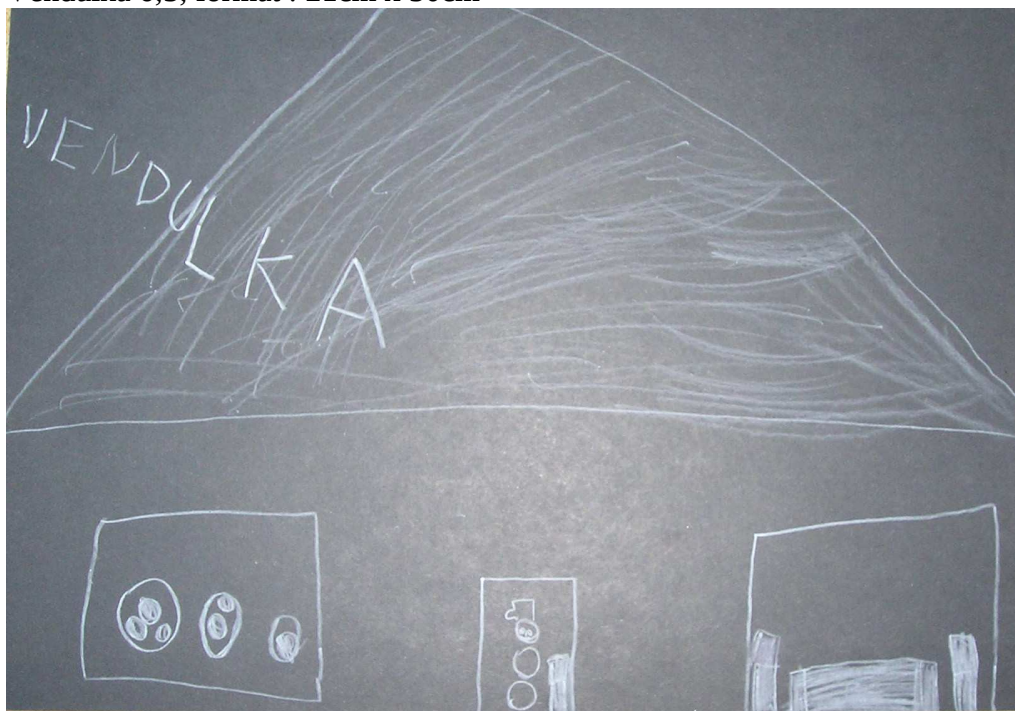
Příloha č.2. Kresba pohádky O třech sněhulácích - samostatně
 Lukáš 7;2, formát : 21cm x 30cm



Eliška 5;7, formát : 21cm x 30cm



Vendulka 6;3, formát : 21cm x 30cm



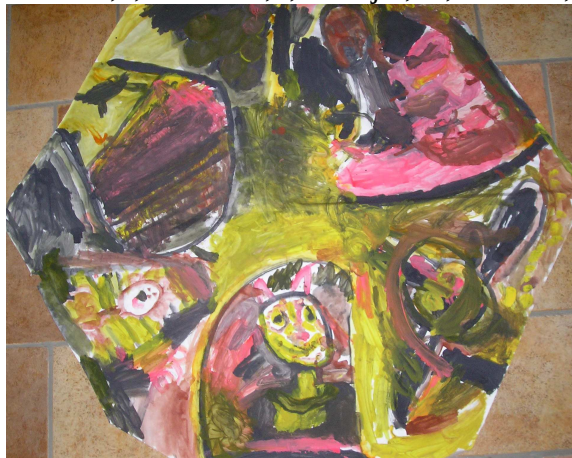
Kresba pohádky O třech sněhulácích ve trojici

Lukáš 7;2, Eliška 5;7, Vendulka 6;3, formát :84cm x 60cm



Příloha č.3. Malba pekla ve skupině

Eliška 5,8, Blanka 7;3, Matěj 5;10, Lukáš 7;3, Vendulka 6;4, Pavel 5;3,



Příloha č.4. Kresba postavy - Já na lyžích, formát : 12cm x 26cm

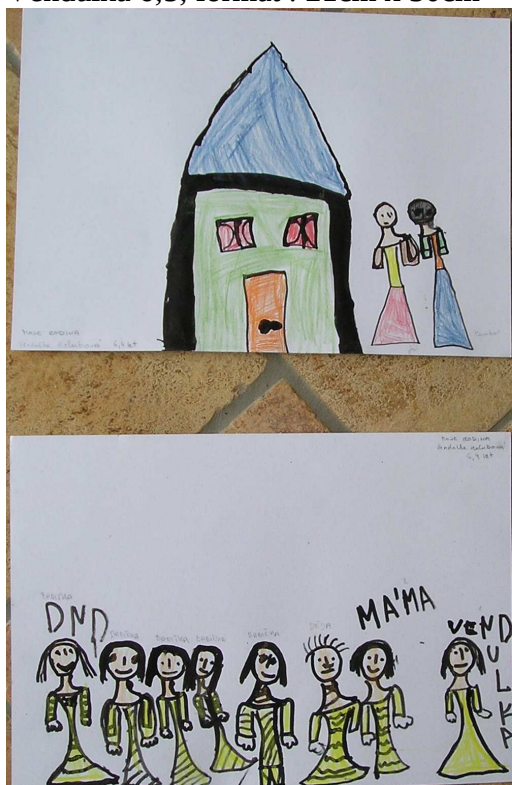
Eliška 5;9, Blanka 7;4, Matěj 5;11, Lukáš 7,4, Vendulka 6,5, Pavel, 5,4,



Příloha č.5. Kresba rodiny
Lukáš 7;4, formát : 42cm x 30cm



Vendulka 6;5, formát : 21cm x 30cm



Eliška 5;9, formát : 42cm x 30cm



Matěj 5;11, formát : 42cm x 30cm



Pavel 5;4, formát : 42cm x 30cm



Blanka 7;4, formát : 42cm x 30 cm



Příloha č.6. Kresba na téma Zajímavé povolání

Lukáš 7;4, formát : 21cm x 30cm



Vendulka 6;5, formát : 21cm x 30cm



Eliška 5;9, formát : 21cm x 30cm



Matěj 5;11, formát : 21cm x 30cm



TATA

Blanka

Blanka

Příloha č.7. Komunitní kruh –Ve školce a)

Lukáš 7;4, Vendulka 6;5, Eliška 5;9, Matěj 5;11, Pavel 5;4, Blanka 7;4
formát : 42cm x 30cm



Komunitní kruh – Ve školce c)

formát : 42cm x 30cm



Příloha č.8. Komunitní kruh – Na vycházce s meluzínou a)
formát : 42cm x 30cm



Komunitní kruh – Na vycházce s meluzínou c)
formát : 42cm x 30cm



Příloha č.9. Kresba pohádky Jak pejsek s kočičkou vařili dort
Lukáš 7;4, oba formáty : 42cm x 30cm a)



b)



Vendulka 6;5, oba formáty : 42cm x 30cm a)



b)



Matěj 5;11, oba formáty : 42cm x 30cm a)



b)



Pavel 5;4, formát : 42cm x 30cm a)



b) formát : 21cm x 30cm



Blanka 7;4, oba formáty : 21cm x 30cm a)



b)



Eliška 5;9, oba formáty : 42cm x 30cm

a)



b)



c) Lukáš 7;4, Vendulka 6;5, Eliška 5;9, Matěj 5;11, Pavel 5;4, Blanka 7;4,
formát : 60cm x 86cm



Příloha č.10. Malba pohádkového draka

Lukáš 7;4, oba formáty : 42cm x 30cm a)



b)



Vendulka 6;5, oba formáty : 42cm x 30cm a)



b)



Matěj 5;11, oba formáty : 42cm x 30cm a)



b)



Pavel 5;4, oba formáty : 42cm x 30cm a)



b)



c) Lukáš 7;4, Vendulka 6;5, Matěj 5;11, Pavel 5;4, formát : 60cm x 86cm



Příloha č.11. Kresba na téma Kam se ve školce nakreslím

Lukáš 7;4, Vendulka 6;5, Eliška 5;9, Matěj 5;11, Pavel 5;4, Blanka 7;4



DOTAZNÍK

Vstupní část

Vážené paní učitelky

Jmenuji se Martina Lietavcová a pracuji jako učitelka mateřské školy v Hořicích na Šumavě. Studuji III. ročník kombinovaného studia učitelství pro MŠ na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity.

Zabývám se ve své bakalářské práci tématem „Výtvarný projev jako prostředek komunikace dětí předškolního věku.“

Dotazník je anonymní a bude použit pouze pro potřeby mé bakalářské práce.

Pokyny pro vyplnění dotazníku

- Dotazník je tvořen strukturovanou (uzavřenou) škálou položek (otázek), které mají pevně stanovené alternativy
- Z této škály se vybírá pouze jedna z nabízených možností a to zaškrtnutím a-b-c-nebo d
- Prosím o zodpovězení všech otázek, aby mohl být dotazník vyhodnocen

Děkuji předem za Vaši spolupráci a zejména za Váš čas, který jste věnovaly mému dotazníku.

Vlastní otázky

1. Pracuji jako učitelka MŠ a mé vzdělání je

- a) středoškolské pedagogické
- b) vyšší odborné – pedagogické
- c) vysokoškolské pedagogické
- d) nepedagogické

2. Ve třídě, ve které působím, jsou děti

- a) věkově homogenní (stejněho věku – např. děti 3 – 4 leté)
- b) věkově heterogenní (např. děti 3 – 6 leté)
- c) věkově částečně heterogenní (např. děti 2 – 4 leté)

3. Semináře (knihu) s názvem Respektovat a být respektován jsem se

- a) nikdy nezúčastnila (nikdy nečetla)
- b) jsem se účastnila, ale nezaujal mne (četla, ale nezaujala mne)
- c) jsem se účastnila a zaujal mne (četla a zaujala mne)
- d) jsem se účastnila a velmi mne zaujal a ovlivnil (četla, zaujala mne a ovlivnila)

4. Efektivní způsoby komunikace (jako jsou popis, konstatování, informace, sdělení, možnost volby, prostor pro spoluúčast, aktivitu, dvě slova, já sdělení)

- a) používám při komunikaci s dětmi, myslím si, že mají pro další vývoj dítěte velký přínos
- b) znám, ale nepoužívám, nepotvrdila se mi jejich efektivnost
- c) znám, ale nepoužívám, nemám čas na experimenty, mám své způsoby komunikace, které fungují
- d) tyto způsoby komunikace neznám a nepoužívám

5. Komunitní kruh zařazuji s dětmi ve třídě

- a) většinou každodenně, je to náš rituál
- b) občas, myslím si, že by dětem zevšedněl a přestal by je zajímat
- c) nezařazuji

6. Komunitní kruh má pro děti z hlediska jejich sociálního rozvoje a rozvoje vzájemné komunikace

- a) význam, zařazuji jej při řešení problémových situací a problémového chování převážně ve vztazích mezi dětmi
- b) velký význam, děti se učí respektovat druhého, vyslechnout jej, hovořit o svých pocitech, názorech, představách, vytváří se sociální vazby mezi dětmi
- c) význam, ale není pro něj prostor v režimu dne, myslím si, že jsou důležitější činnosti pro další rozvoj dítěte
- d) nemá význam

7. Vnímám a rozvíjím u dětí komunikaci

- a) hlavně verbální (slovní), je pro další rozvoj dítěte nejdůležitější
- b) verbální i neverbální, jsou neoddelitelné

- c) verbální, neverbální, komunikaci činem, komunikaci pomocí výtvarných, hudebních, pohybových i dramatických projevů, komunikaci pomocí smyslového vnímání

8. Když dítě odmítá komunikovat verbálně

- a) projevím empatii, snažím se najít jiné komunikační techniky
- b) do řeči jej nenutím, snažím se mu vysvětlit, jak je pro něj důležité domluvit se s kamarády i se mnou
- c) snažím si jej nevšímat, většinou to odezní samo

9. V mé praxi se mi stalo, že dítě nechtělo komunikovat verbálně, ale komunikovalo kresbou nebo jinou výtvarnou činností

- a) nikdy
- b) jednou
- c) vícekrát

10. Výtvarným projevem dítěte se

- a) nemám čas podrobněji zabývat
- b) se zabývám, zajímá mne rozbor kresby i volba barev, studovala jsem i literaturu
- d) mne zajímá, ale nestudovala jsem žádnou literaturu

11. Výtvarné činnosti a aktivity zařazují

- a. každodenně, děti je mají rády
- b. často, 2 – 3krát do týdne s ohledem na zájem, potřeby dětí, na jejich individuální vývoj, ale také na své záměry a cíle
- c. podle zájmu a potřeb dětí
- d. asi jednou týdně, jsou náročné na organizaci, úklid

12. Výtvarné a tvořivé činnosti probíhají v mé třídě tak

- a. že dávám dětem prostor a čas pro samostatnost a tvořivost, materiály jim nabídnu, ale samy si je volí, samy hledají různé způsoby řešení, jejich nápady беру vážně a oceňuji je
- b. že si dobře naplánuji činnost a správnou motivací děti pro svou činnost získám, děti ještě nedokáží být samy aktivní, očekávají ode mne pomoc
- c. že postup práce, materiál určuji já, protože při dnešním počtu dětí ve třídách a režimu dne není prostor ani čas pro to, aby každé dítě vyjadřovalo svůj názor a volilo si činnost podle sebe

13. Při výtvarných činnostech je důležitější

- a. proces a prožitek při činnostech
- b. výsledek práce
- c. obojí

14. Do výtvarných činností dětí vstupují

- a. co nejméně, nepomáhám radou ani doporučením, nechám dětem prostor pro vlastní vyjádření
- b. hlavně v úvodu, kdy děti motivuji a vysvětlím jim postup práce, ale i v průběhu činnosti pomohu radou
- c. co nejméně, zaměřím se více na činnosti, které výtvarné činnosti evokují a předcházejí jim, při výtvarných činnostech popisují a podávám dětem informace

15. Kolektivní výtvarné činnosti zařazuji

- a. občas, dětem moc nevyhovuje se domlouvat a pracovat společně a já to respektuji
- b. často, děti se postupně dokáží domluvit na společném postupu, naučí se rozdělit si práci
- c. nezařazuji, děti raději tvoří své dílo samy
- d. nezařazuji, mám ve třídě mladší děti, kolektivní práci ještě nezvládnou

16. Výtvarnou činnost ve dvojicích zařazuji

- a. často
- b. občas
- c. výjimečně
- d. nezařazuji

17. Při výtvarné činnosti ve dvojicích (pokud ji zařazuji)

- a. nechám děti, aby si dvojice vytvořily samy
- b. vytvořím záměrně dvojice tak, aby jedno dítě bylo komunikativnější a vedlo dítě druhé
- c. vytvořím dvojice záměrně tak, aby děti odpovídaly věkově

18. Společná výtvarná činnost učí děti chápat, že společně mohou vytvořit

- a. rozsáhlejší dílo, protože mohou v kratším časovém úseku pokrýt větší plochu
- b. cennější dílo, protože se v něm nejvíce projeví právě dětí aktivní a výtvarně zdatné
- c. hodnotnější dílo, v němž dojde k propojení nápadů všech díky komunikaci a spolupráci

19. Po dokončení výtvarné práce jednotlivé i společné

- a. si vždy o průběhu výtvarné činnosti i o jejím obsahu s dětmi povídáme
- b. při současném počtu dětí ve třídě si nestihneme s dětmi o práci povídat

20. Při výtvarné činnosti jednotlivců i kolektivní práci je podle mne

- a. přínosné, aby děti komunikovaly verbálně vzájemně mezi sebou
- b. je potřeba, aby měly na práci klid a nerušily se vzájemnou komunikací

21. Pochvalu při výtvarných činnostech

- a. používám velmi často, je pro dítě motivující a důležitá
- b. nepoužívám, podporuje pouze vnější motivaci a staví mne do nadřazené pozice
- c. téměř nepoužívám, není dobré děti moc chválit, aby pochvala neztratila svůj smysl

Příklady z praxe

A Pozorovali jsme život v rybníce a pak malujeme ryby. Honzík odmítá malovat, chce si modelovat

- a) vysvětlím mu, že až rybu namaluje, může si ji pak vymodelovat, že by maminka byla smutná, kdyby rybu v šatně nenašla
- b) řeknu, že je to dobrý nápad, že kdo chce, může si rybu modelovat, řeknu, že já ji zkusím teď malovat a odpoledne nebo zítra modelovat
- c) řeknu, že teď budeme všichni malovat rybu, modelovat si můžeme třeba odpoledne

B. Pavlík mi přijde ukázat výkres, který právě nakreslil

- a) pochválím mu výkres, že je hezký, pochvala je pro dítě důležitá, bude mít radost
- b) ocením jeho snahu a zeptám se, jestli by mi chtěl o něm něco říct
- c) nemůžu stihnout prohlížet si všechny výkresy, řeknu dítěti, aby mi jej položilo na stůl, že si jej pak prohlédnu

C. Hanička se odmítá účastnit se kolektivní výtvarné činnosti, říká, že by jí to ostatní kazili

- a) nevšímám si jí, když se nechce zapojit, já to respektuji a dám jí samostatný výkres
- b) snažím se ji pobídnout a motivovat k činnosti, aby to jen zkusila, že ostatní děti jí to určitě kazit nebudou, vysvětlím jí, že by se měla naučit spolupracovat
- c) řeknu jí, že to člověka asi naštve, když si myslí, že mu někdo zkazil práci, že s námi nemusí malovat, v průběhu práce využívám konkrétních situací, abych informovala o přínosu společné práce

Děkuji Vám za spolupráci a Váš čas při vyplňování dotazníku