



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

Artefiletické činnosti v předškolním vzdělávání

Vypracovala: Pavla Krejčí
Vedoucí práce: Mgr. Martina Lietavcová

České Budějovice 2015

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci na téma ARTEFILETICKÉ ČINNOSTI V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu zdrojů.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 22. 6. 2015

.....

Krejčí Pavla

Poděkování

Nejprve bych chtěla poděkovat vedoucí mé bakalářské práce paní Mgr. Martině Lietavcové za její ochotu, odbornou pomoc, rady a připomínky při psaní mé bakalářské práce. Dále bych chtěla poděkovat vedoucí učitelce v MŠ Zvoněnka Jihlava Bc. Monice Nikodýmové, která mi poskytla prostory a pomůcky k realizaci mých praktických činností a nabídla mi spoustu materiálů a nápadů pro realizaci artefietických činností. Mé díky patří i rodičům a jejich dětem, které se účastnily mých činností, a pomohly mi s realizací praktické části bakalářské práce.

Na závěr bych ráda poděkovala mým rodičům a sestře, díky kterým jsem mohla na vysoké škole studovat, kteří mě podporovali a dodávali mi sílu pokračovat až do konce.

Abstrakt

Ve své práci se v teoretické části zabývám vývojem předškolního dítěte. Dále popisuji současný systém institucionální péče o děti předškolního věku, výtvarné činnosti v mateřské škole a přibližuji artefietiku jako jednu z možností působení na dítě. V praktické části popisuji artefietické činnosti, které jsem realizovala s dětmi v mateřské škole. V závěru shrnuji poznatky ze svého výzkumu.

Klíčová slova:

Předškolní vzdělávání, mateřská škola, artefietika, artefietické činnosti, Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, emoce, vztahy

Abstract

In the theoretical part of my bachelor thesis I deal with a development of a pre-school child. Afterwards I describe the current system of institutional care of pre-school children, art activities in nursery schools and I draw nearer the artefiletics as one of the possibilities of influence on a child. In the practical part I portray artefiletic activities, which I realized with the children in the nursery school. In the conclusion I sum up findings from my research.

Key words:

Pre-school education, nursery school, artefiletics, artefiletics activities, RVP PV, emotion, relations

Obsah

ÚVOD.....	8
TEORETICKÁ ČÁST	10
1 Vývoj dítěte	11
1.1 Vývojové etapy	11
1.2 Předškolní období	13
1.2.1 Rozvoj motoriky	13
1.2.2 Vývoj kognitivních procesů.....	14
1.2.2.1 Výběr a zpracování informací.....	14
1.2.2.2 Vývoj způsobu uvažování.....	16
1.2.2.3 Řešení problémů	18
1.2.2.4 Vyjádření vlastního názoru na svět.....	19
1.2.2.5 Chápání času a prostoru	20
1.2.2.6 Vývoj poznání lidské mysli	21
1.2.2.7 Paměť a učení.....	21
1.2.3 Verbální schopnosti a jejich vývoj.....	22
1.2.4 Sebepojetí a vývoj dětské osobnosti.....	22
1.2.5 Emoční vývoj.....	24
1.2.5.1 Znalost a chápání emocí	25
1.2.5.2 Kontrola emocí.....	25
1.2.5.3 Sociální emoce a jejich rozvoj	26
1.2.6 Socializace	26
1.2.6.1 Rodina.....	27
1.2.6.2 Vztahy mimo rodinu	27
2 Institucionální výchova a vzdělávání v předškolním věku	31
2.1 Cíle rámcového vzdělávacího systému.....	31
2.2 Obsah vzdělávání v mateřské škole.....	33
2.3 Výchovné a vzdělávací metody v mateřské škole	34
2.3.1 Výchovné metody	34
2.3.2 Vzdělávací metody.....	36
3 Současná výtvarná pojetí.....	39
3.1 Výtvarné aktivity v mateřské škole	40
3.2 Tvořivé materiály, techniky a instrumenty	42
4 Artefietika, jedna z možností vzdělávací nabídky v mateřské škole	43
4.1 Cíle artefietiky.....	43
4.2 Expres a reflexe.....	45
4.2.1 Výrazová hra.....	45
4.2.2 Reflektivní dialog	46
4.3 Pedagog v artefietice a jeho osobnost	47
4.4 Průběh artefietické činnosti.....	47
4.4.1 Vyjadřovací prostředky	48

PRAKTICKÁ ČÁST	49
5 Výzkumná studie	50
5.1 Cíl výzkumné studie.....	50
5.2 Metodika výzkumné studie	50
5.3 Charakteristika výzkumného vzorku	51
6 Průběh činností.....	52
6.1 Potkaly se barvičky.....	52
6.1.1 Uvítání a ledolamka	52
6.1.2 Motivační vstup	53
6.1.3 Výrazová hra.....	54
6.1.4 Reflektivní dialog	56
6.2 Barevná zahrádka.....	57
6.2.1 Uvítání a ledolamka	57
6.2.2 Výrazová hra.....	57
6.2.3 Reflektivní dialog	59
6.3 Vytváříme svět.....	60
6.3.1 Uvítání a ledolamka	60
6.3.2 Ztišení.....	60
6.3.3 Výrazová hra.....	61
6.3.4 Reflektivní dialog	62
6.4 U maminky v bříšku.....	65
6.4.1 Uvítání a ledolamka	65
6.4.2 Ztišení.....	65
6.4.3 Výrazová hra.....	66
6.4.4 Reflektivní dialog	67
6.5 Výlet na kouzelném koberci.....	69
6.5.1 Uvítání a ledolamka	69
6.5.2 Motivační vstup	69
6.5.3 Ztišení.....	70
6.5.4 Výrazová hra.....	70
6.5.5 Reflektivní dialog	71
7 Postřehy třídní učitelky.....	73
8 Výsledky pozorování.....	74
9 Diskuze	76
ZÁVĚR	77
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	78
SEZNAM PŘÍLOH	81

Úvod

Tématem mé bakalářské práce jsou artefiletické činnosti pro předškolní vzdělávání. Artefiletické činnosti mě zaujaly během studia vysoké školy a měla jsem možnost vidět jejich průběh během své praxe.

Artefiletické činnosti považuji za velmi přínosné pro výchovu a vzdělávání předškolních dětí, protože má dítě možnost vyjádřit se k tomu, jak se mu daná činnost líbila a co během ní prožívalo. Dítě při vyjádření svých emocí a názorů získává pocit sounáležitosti, rozvíjí své sebevědomí, překonává strach z vyjádření vlastního názoru a vlastních pocitů a může vlastní emoce a prožitky srovnávat s emocemi a prožitky svých vrstevníků.

Ve své práci se zabývám předškolním obdobím. Kromě rozvíjení motoriky, vývoje kognitivních procesů a vývoje verbálních schopností, se artefiletické činnosti významnou měrou podílejí na rozvoji emocí, sebeuvědomění a socializaci, což vnímám pro vzájemné vztahy ve třídě jako velice významné. Dítě si potřebuje uvědomit, jaké emoce prožívá, jak je usměrňovat a jak je vyjadřují ostatní, aby je dokázal rozlišovat a vcítit se do ostatních. Stejně tak je důležitá i socializace, kterou nejvíce ovlivňuje působení rodiny. Dítě pak dokáže v kolektivu vrstevníků utvářet kamarádství a zapojovat se do skupiny dětí, bez větších problémů.

Zmiňuji se i o současném institucionálním působení na dítě předškolního věku. Ve většině případů dítě dochází do mateřské školy, kde jsou pro něj připravovány výchovně-vzdělávací činnosti podle rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Mateřská škola je také místem, kde se vytvářejí první přátelství, a dítě navazuje nové sociální vztahy. V mateřské škole je dítě podporováno v rozvoji sebedůvěry, sebeuvědomění, umění se prosadit ve skupině ale také v umění se podřídít většině. Při rozvoji těchto a dalších kompetencí, využívají pedagogové různé výchovné a vzdělávací metody.

Jednou z těchto metod mohou být i artefiletické činnosti, které podporují vzájemné vztahy a zprostředkovávají prožitky z různých činností, které artefiletika využívá. Dítě má po skončení činnosti možnost během reflektivního dialogu porovnávat své zážitky a emoce s ostatními dětmi. Mohou se projevit shodná ale i rozdílná chápání stejného tématu. Děti mají možnost zamyslet se i nad tím, že jednu činnost lze ztvárnit odlišným způsobem. Člověk, který

dokáže vyjádřit své prožitky a zná a chápe své emoce, dokáže i lépe pochopit prožitky druhého člověka a být empatický.

V praktické části se pak zabývám realizací artefiletických činností se skupinou předškolních dětí a pozorováním vzájemných vztahů a projevů jednotlivých dětí. Zajímám se o to, co děti prožívají v rámci činností, jaké jsou vztahy mezi jednotlivými dětmi, zda se zapojují do skupiny dětí nebo jsou ze skupiny vyloučeny. To vše a spoustu dalších poznatků jsem vypožorovala v průběhu pěti setkání se skupinou předškolních dětí.

Teoretická část

1 Vývoj dítěte

Vývoj člověka zkoumá vývojová psychologie, která je jednou ze základních disciplín psychologie. Zkoumá psychické znaky jedince od početí až po smrt a jejím předmětem jsou i jednotlivá vývojová období, etapy. (Vacínová, Trpišovská a Farková, 2010)

Jak uvádí Vacínová, Trpišovská a Farková (2010), tato disciplína se zabývá vývojem duševního života člověka. Slovo vývoj můžeme chápat jako zrod nebo také jako rozvoj všech duševních sil člověka. Pokud bychom měli na mysli vývoj a vznik lidské psychiky od doby, kdy se lidský druh vyvinul, začal pracovat a žít ve skupinách, myslíme tím **fylogenetický vývoj**, ten se týká veškerého lidstva. Naopak **ontogenetický vývoj** je rozvoj jedince a jeho individua a to od jeho počátku života až do jeho konce.

Dětství a jeho vývojových změn si všímali psychologové už odedávna, a proto se pedopsychologie tak rozšířila, oproti adultpsychologii a gerontopsychologii. K největšímu nárůstu faktů ohledně vývojové psychologie dochází v oblasti nejčasnějších stádií postnatálního vývoje (první hodiny, týdny a dny života), od kterých si badatelé slibují nárůst poznatků o vzniku vrozených vývojových dispozic a jejich další rozvoj. (Langmeier a Krejčířová, 1998)

Jak píše Langmeier a Krejčířová (1998) ve své knize, lidský ontogenetický psychický vývoj je značně složitější než u jakéhokoliv jiného živočicha. Období dětství se relativně neustále prodlužuje tak, jak stoupáme na fylogenetickém žebříčku.

1.1 Vývojové etapy

Rychlý rozvoj oblastí vývojové psychologie vede k tomu, že pokud chceme popsat a vysvětlit proces vývoje psychiky člověka, musíme být struční a naše poznatky jsou pouze provizorní. Důležité je, jak jsou tyto oblasti popsány, a to jako charakteristika jednotlivých etap nebo popis vývoje v jednotlivých oblastech psychiky jako jsou vývoj motorických, řečových, kognitivních a jiných funkcí. Dělení základních vývojových etap ve vývojové psychologii rozčleňuje ontogenezi člověka do dílčích období. Ta mají určitá kvalitativní a kvantitativní specifika. Kvantitativními specifiky máme na mysli například rychlejší a přesnější vnímání,

zdokonalování výkonů v motorických činnostech a další. Kvalitativními specifiky myslíme porovnání etapy předešlé a té, která následuje. I přesto, že pohled na vývoj člověka se u řady autorů a teorií liší, je jasné, že jakékoliv podobné dělení musí být zjednodušující a není možné ho považovat za univerzálně platné. (Langmeier a Krejčířová, 1998)

Prenatální období

Prenatální vývoj je dlouhý 9 měsíců, nebo také 10 lunárních měsíců po 28 dnech a to je doba, která uběhne od splynutí mužské a ženské pohlavní buňky až po narození dítěte. (Vágnerová, 2012)

Specialisté sledují například srdeční aktivitu a používají různé přístroje a metody jako fetální elektroencefalografii, záznamy z ultrazvuku, termografii, izotopické techniky a podobně. (Langmeier a Krejčířová, 1998)

Novorozenecké období

Vacínová, Trpišovská a Farková (2010) hezky shrnují svůj popis novorozeneckého období jako přizpůsobení se novému prostředí, začít se orientovat pomocí smyslů a také pociťovat a zažívat kontakt se svým sociálním okolím. Pokud se na konci tohoto období projeví komplex oživení, což autorky popisují jako pohyby končetin, úsměv a klidný hlasový projev směřovaný k matce, dítě přechází do etapy kojeneckého období.

Kojenecké období

Ve zbylých několika měsících prvního roku života dítěte, se podle Langmeiera a Krejčířové (1998) jeho předpoklady rozvíjí ve všech směrech tak, že je schopen záměrné činnosti, kterou řídí vlastní vůlí. Mezi prvním a druhým rokem začne ovládat celé své tělo. Je schopné pohybu ve vzpřímené poloze. Dítě je připravené pro rozvoj komunikačních schopností a komunikace, která je pro člověka specifická, a tak navázalo vztahy se svým okolím.

Batolecí období

Batolecím obdobím označujeme věk dítěte mezi prvním a třetím rokem života. Toto období je obdobím výrazného rozvoje celé osobnosti dítěte. Vágnerová (2012) toto období výstižně označuje i jako období osamostatňování se a oprošťování se od různých vazeb.

1.2 Předškolní období

Vzhledem k zaměření mého vzdělání a tématu mé bakalářské práce je toto období stěžejní. Každá část vývoje předškolního dítěte je rozepsána dopodrobna, a to proto, že vzhledem k mé práci je důležité znát nejen rozvoj kognitivních procesů, rozvoj motoriky, to jak řeší dítě v tomto období problémy, jak vyjadřuje svůj názor, jak se rozvíjí jeho paměť, učení, verbální dovednosti a další, ale především je důležité znát rozvoj emocí, sebepojetí dítěte a jeho socializace.

Langmeier a Krejčířová (1998) upozorňují, že označením tohoto období jako předškolní, můžeme chápat jako období od narození až po vstup do základní školy. Takové chápání tohoto období je značně široké a může sebou nést i určité zápory a to především ve vnímání pozorovatele, který v takto širokém časovém úseku vnímá spíše kvantitativní rozdíly ve vývoji a postupu.

Krátce charakterizují toto období Vacínová, Trpišovská a Farková (2010) jako období, které se odehrává mezi třetím a šestým rokem věku dítěte. Důležitými mezníky jmenují dokončení základního motorického vývoje, sebeuvědomění a na konci tohoto období samozřejmě vstup do základní školy. Změny, které nastávají mezi třetím a šestým rokem života dítěte nejsou náhlé a tak očividné jako tomu bylo v předchozích etapách vývoje. Vývoj je plynulejší a probíhá především v jednotlivých psychických oblastech.

1.2.1 Rozvoj motoriky

Podle Průchy a Koťátkové (2013) jsou v pohybových dovednostech mezi tříletými až šestiletými dětmi značné rozdíly, což souvisí s růstem a změnou proporcí, které se na konci předškolního období více podobají proporcím dospělého jedince. Na začátku tohoto období například ještě nezvládají souvislou chůzi po schodišti. O rok později, tedy přibližně okolo čtvrtého roku, jsou o něco šikovnější a zkoušejí, co všechno jejich tělo dokáže, napodobují pohybovou činnost vrstevníků, naučený pohyb si opakují a procvičují a dokonce zvládají i dodržování pravidel při jednoduchých pohybových hrách. Pohyby nejstarších předškolních dětí jsou již přesné, ladné a dokonce začínají napodobovat i pohyby využívané při sportu. Ne každé dítě má o pohyb zájem, a proto jsou již v tomto věku patrné rozdíly. Pro některé lidské

vlastnosti je pohyb velice důležitý jako například pro správné držení těla, ale také pro oběhovou soustavu a plicní výkonnost. Pohybové aktivity jsou v mateřské škole pro dítě přínosem. Dítě prožívá radost z činnosti, i když není tak pohybově obratné nebo má nadváhu. V mateřské škole se skoro vůbec neobjevují kritické poznámky k těmto dětem, a mají tak dobrý předpoklad pro to, aby se v budoucnu pohybu nevyhýbaly.

Celé předškolní období je podle autorek Vacínové, Trpišovské a Farkové (2010) charakteristické velkou pohyblivostí. Dětské pohyby se zdokonalují, jsou náročnější a vyžadují určitou soustředěnost, dochází k lepší koordinaci malých svalových skupin, to vede k rozvoji jemné motoriky. Vše popsané výše je důkazem zapojení mozkové kůry do řízení pohybů dítěte. Tento proces se začíná dít po třetím roce života. Všechna popsaná zdokonalení v rozvoji jemné motoriky vedou k užívání tužky, nůžek, dítě se učí modelovat, navlékat korálky a manipulovat s jinými drobnými předměty. Dítě zvládá i sebeobsahu a drobné práce, což má vliv na rozvoj jeho osobnosti.

1.2.2 Vývoj kognitivních procesů

V předškolním období se dítě snaží pochopit okolní svět a jeho pravidla. Dítě v tomto věku ještě není schopno uvažovat logicky, a proto jeho myšlení není zcela přesné. Vágnerová (2012) rozepisuje typické znaky nahlížení na svět a zpracovávání informací dítětem v předškolním věku.

1.2.2.1 Výběr a zpracování informací

Centrace

Dítě si subjektivně redukuje přijímané informace. Obvykle se zaměří na jeden nápadný znak, který považuje za podstatný a přehlídí ostatní pro něho nedůležité a nevýrazné znaky, které mohou být někdy i podstatně důležitější. Dítě v tomto věku tak není schopno vzít v potaz více než jedno hledisko dané situace. (Vágnerová, 2012)

Langmeier a Krejčířová (1998) uvádí zajímavý příklad centrace u dítěte předškolního věku. Pokud postavíme před dítě dvě stejně velké nádoby se stejným počtem korálků a jednu

z těchto nádob vyprázdníme do nádoby s užším dnem, dítě na otázku, kde je více korálků odpoví, že v té s užším dnem. Dítě se soustředí na výšku sloupce korálků, centruje svou pozornost a opomíjí jeho šířku.

Egocentrismus

Dítě ulpívá na svém názoru a nebere v úvahu jiné, obvykle odlišné názory. Dítě vnímá tento názor jako jediný možný. (Vágnerová, 2012)

Tento fakt znázorňuje příklad Langmeiera a Krejčířové (1998), který poukazuje na egocentrismus malého dítěte, které si zakrývá oči, aby ho ostatní neviděli.

Fenomenismus

Dítě vnímá svět tak, jak ho vidí a jak vypadá. Důležité jsou pro něho viditelné znaky, a proto například dítě v tomto věku nepřijme informaci o tom, že delfín nebo velryba nejsou ryby, ale savci. (Vágnerová, 2012)

Prezentismus

Podle Vágnerové (2012) souvisí prezentismus s fenomenismem. A to tak, že je dítě dlouhodobě vázáno na očividný vzhled světa. To pro dítě představuje jistotu, protože se o ní může opakovaně přesvědčovat.

Magičnost

Magičnost podle Vágnerové (2012) napomáhá dítěti ve výkladu reality. Dítě si pomocí fantazie dokresluje reálné informace a dochází k jejich zkreslení.

Animismus nebo také antropomorfismus

Dítě přisuzuje lidské vlastnosti neživým objektům. V tomto věku je dítě přesvědčené, že různé fyzikální změny jsou způsobeny za nějakým účelem. Příkladem mohou být tyto výroky: „*Sluníčko jde po obloze, řeka běží přes kameny, utíká do moře atd.*“ (Vágnerová 2012, s. 178)

Dítě v tomto věku, podle Vágnerové (2012), dokáže rozlišit živé bytosti od neživých předmětů, avšak stále ještě přehlíží některé rozdíly a může očekávat od neživých předmětů vlastnosti, které jsou typické spíše pro živé bytosti.

Arteficialismus

Arteficialismus představuje způsob, jakým si dítě v předškolním věku vysvětluje stvoření světa. Dítě přisuzuje stvoření světa někomu (lze předpokládat, že je myšlena jakási osoba, člověk). Arteficialismus se projevuje například v tvrzeních dětí. Někdo dal hvězdy a měsíc na oblohu, zasázel kameny a ty vyrostly. Stejný způsob uvažování platí i pro lidské tělo. Vágnerová (2012) popisuje příklad, kdy malý chlapec usoudil, že otvory v jeho těle někdo vyvrtal vrtačkou.

Absolutismus

Dětská potřeba jistoty vede k přesvědčení, že každé poznání má definitivní platnost. Poměrná pravdivost tvrzení dospělých je dětem v tomto věku nepochopitelná. Jako příklad uvádí autorka reakci chlapce předškolního věku na reklamu k určitému produktu, který je vychvalován jako nejlepší. Chlapec ovšem tuto reklamu odmítl, a to proto, že nejlepší je jiný produkt, protože to říkali v minulé reklamě. (Vágnerová, 2012)

„Pro předškolní děti má aktuální zjevná podoba světa tak velký význam, že její zásadnější proměnu chápou jako ztrátu původní totožnosti. I když už dávno předtím pochopily pojem trvalosti existence, ještě nechápou trvalost podstaty a její nezávislosti na změně vnější podoby.“ (Vágnerová, 2012, s. 179)

Příkladem k předchozí citaci lze ze stejné knihy uvést například převlékání za čerta a Mikuláše. Pokud by se někdo z dospělých převlékl do jedné z těchto masek, dítě přibližně do pěti let, by si myslelo, že se dospělý v čerta nebo v Mikuláše proměnil. Starší děti jsou již z podobných změn schopné rozpoznat a vědí, že v masce se stále skrývá dospělý a může se vrátit zpět do původní podoby, pokud si masku sundá. Vágnerová (2012) zde zdůrazňuje, že se u dítěte začíná projevovat chápání vratnosti, tedy schopnost uvažovat v obou směrech.

1.2.2.2 Vývoj způsobu uvažování

Vágnerová (2012) konstatuje, že dítě v tomto věku dává přednost nápadným vlastnostem dané věci, podnětu. Jak popisují výše, soustředí svou pozornost na jednu výraznou část objektu a ostatní opomíjí. Konkrétní část je pro dítě atraktivní a má bezprostřední význam

pro uspokojení jeho potřeb. V tomto věku si dítě vůbec nepřipouští, že by jeho způsob uvažování o dané věci byl nepřesný nebo špatný.

Za pomoci **induktivního uvažování** dokáže dítě srovnávat a zpracovávat jednotlivé informace na základě podobnosti, nicméně i toto uvažování má v předškolním věku své charakteristiky stejně jako třídění a klasifikace, tedy rozdělování objektů do různých skupin. Jedná se o to, že dítě v tomto věku ještě není schopné zcela přesně rozdělovat objekty do kategorií, protože je důležité, aby respektovalo nadřazené a podřazené objekty.

Další nepřesnosti se mohou projevit například v třídění kostek. Dítě může nejprve třídit kostky podle tvaru nebo velikosti a náhle třídí podle barvy. Tuto tendenci autorka popisuje jako libovolné měnění kritérií klasifikace. Během předškolního období dochází k pokrokům v uvažování. To si lze demonstrovat na příkladu, kdy šestileté dítě zařadí červenou papriku do skupiny se zeleninou, kdežto dítě čtyřleté jí dá k červeným jablkům.

Objevuje se i **analogické uvažování**. To napomáhá ke kognitivnímu vývoji, rozvoji znalostí, dává dítěti možnost lépe pochopit souvislosti a uspořádat si dosavadní informace. Dítě hledá podobnosti při odvozování nových pojmů, ale ne vždy je jeho odvození přesné. Vágnerová (2012) uvádí jako příklad chlapce, který usoudil, že pokud se film o kovbojích jmenuje kovbojka, pak se kniha o květinách musí jmenovat kytovka. Samozřejmě i u analogického myšlení dochází k posunu. Příkladem může být pětileté dítě, které uvede jako společný znak jablka a hrušky stejnou barvu, ale šestileté dítě se už zaměřuje spíše na původ (oba plody rostou na stromě) nebo na jejich využití (můžeme je sníst).

V tomto období kladou děti často otázku „*proč*“ a snaží se s její pomocí hledat příčiny dění v jejich okolí. Náhody v nich vyvolávají nejistotu a kazí jim tak dojem světa, který má řád. Toto uvažování označujeme jako **kauzální**.

„Čtyřletá holčička pozoruje déšť a přemítá: ‚Proč prší? Asi to ví, že jsme doma!‘.“
(Langmeier a Krejčířová, 1998, s. 89)

Příklad uvedený v citaci je příkladem kauzálního uvažování, kdy se dítě snaží pochopit příčinu děje a spojí tak kauzálně události, mezi nimiž není žádný vztah. Předškolní děti si takto vytváří určitý řád, který usnadňuje orientaci v poznávání. Od tří let je dítě schopné vyvodit si jednoduché pravidlo, pokud se týká něčeho, co je pro něho poutavé a srozumitelné. Odvození složitějších pravidel však v tomto věku ještě není možné, zvláště kvůli obtížnému chápání.

Deduktivní uvažování se rozvíjí například při hře, kdy má dítě možnost porozumět konkrétní realitě. Pochopení určitého modelu, který lze využít i v jiných, podobných situacích. Vágnerová (2012) uvádí jako příklad štěkajícího psa za plotem. Dítě si odvodí, že tam bude pes. Dokáže proto rozpoznat i rozpor jako například když bude v pohádce štěkat kočka.

U předškolních dětí se objevují **konfabulace**, tedy nepravé lži. Dítě se snaží interpretovat svět a dosáhnout tak potřeby jistoty, že svět je poznatelný. Objevují se nepřesnosti, které mohou vzniknout na základě tlaku, kdy má dítě potřebu dosáhnout jistoty. Spojují dohromady vzpomínky s fantazií, které mohou být ovlivněny i aktuálním emočním laděním.

Typickým znakem myšlení předškolních dětí je útržkovitost, nepropojenost a nekoordinovanost. Ne všechny děti v tomto věku a za všech okolností uvažují stejně. Vývoj v uvažování a myšlení popsaný výše, je maximem, kterého dítě může dosáhnout. (Vágnerová, 2012)

1.2.2.3 Řešení problémů

Základem pro řešení problémů je pochopení jeho podstaty. Ke špatnému řešení problému vede často fakt, že ho dítě dostatečně nepochopilo. Určité scénáře běžného dění napomáhají dítěti v orientaci. Tyto scénáře jsou vlastně znalosti vztahů a obvyklých souvislostí. Dítě už dopředu ví co se v podobné situaci děje a jak by se například mělo chovat, a to mu napomáhá vybrat správné řešení.

V předškolním věku si dítě nedovede sestavit systematický plán. Jeho řešení problému je často egocentrické, těžko se realizuje a bývá situační. Strašíková (2000, s. 40) uvádí jako příklad reakci chlapce, který potom co silný vítr zbouřil komín na domě, navrhl následující řešení: *„Musíme říct paní domácí, jakou postavila barabiznu. Mám nápad. Naložíme všechny věcičky do auta a odjedeme na chatu. Jen aby se nám tam vešly všechny krámy. Já mám moc hraček – a nerozbijou se moje desky? A ať si tu bydlí paní domácí sama. ...“*

Nerealizovatelná řešení jsou často ovlivněna i tím, že dítě v tomto věku má nepřiměřeně optimistické sebehodnocení a je přesvědčeno, že dokáže více než je možné. Často také využívá naučené scénáře, jak popisují výše, a také spoléhá na pomoc druhých. Metakognitivní schopnosti, které Vágnerová (2012) popisuje jako orientaci v poznávání a

vlastních poznávacích schopnostech, jsou v tomto věku jen málo rozvinuté. Funguje spíše nevědomě a postupně se začíná rozvíjet.

1.2.2.4 Vyjádření vlastního názoru na svět

Vágnerová (2012) ve své knize uvádí, že dítě vyjadřuje svůj vlastní názor v kresbě, ve hře nebo ve vyprávění. Kresba má pro dítě funkci neverbálního vyjádření, za pomoci různých symbolů. Dítě se snaží zachytit svět tak, jak ho samo vidí.

Vacínová, Trpišovská a Farková (2010) popisují výtvarný produkt dítěte jako vyjádření myšlenek, pocitů a přání a podle těchto autorek má i mnoho společného s řečí. Podle kresby lze poznat vývojový stupeň dítěte a vyjadřuje tak, mimo jiné, postoj dítěte ke světu.

Kresba, čárání, ale i pouhé vytváření skvrn je podle Uždila (2002) pro dítě hrou, která je od ostatních velice odlišná a to z toho důvodu, že po této hře něco zůstává, jako například čára, otisk, barevná skvrna. Dítě může hru dále rozvíjet a pokusit se zachytit něco ze svého okolí. V této části se hra mění na uplatňování schopností dítěte. Výtvarný produkt a aktivita s ním spojená souvisí s vývojem dítěte a je pro nás ukazatelem přirozeného a zdravého vývoje dítěte. Dítě z využívání různých výtvarných technik pociťuje dobrý pocit, kreslení a čmárání ho baví a je pro něho přitažlivou zkušeností. Nikdo neví, jak se budou u dítěte výtvarné dovednosti a schopnosti rozvíjet, ale je důležité, abychom dítěti k těmto aktivitám dali dostatek prostoru a umožnili mu rozvíjet tak svou psychiku.

Dítě si během svého vývoje prošlo vývojovými fázemi kresby, které předcházejí předškolnímu období. Vágnerová (2012) popisuje jako první fázi presymbolickou, senzomotorickou. Tato fáze probíhá v batolecím období a spíše než výsledek, zajímá batole samotná pohybová činnost, kterou označujeme jako čmárání. Další fází je přechod na symbolickou úroveň. Dítě si začíná uvědomovat, že za pomoci čárání lze vyjádřit realitu. Výtvarný produkt neboli čáranice bývá pojmenována až dodatečně. Za třetí fázi označuje primární symbolické vyjádření, to znamená, že dítě vytváří úmyslně určitou věc. Dítě ztvárňuje hlavně to, co o věci nebo objektu ví a zná, to co je důležité, co ho zaujme. Nejčastěji však znázorňuje lidskou postavu. Vyobrazení lidské postavy má však svůj charakteristický vývoj.

Hra je další možností jak dítě vyjadřuje svůj postoj ke světu, ale i k sobě samému. Vágnerová (2012) uvádí dva druhy her a to hru symbolickou a hru tematickou, což je hra na

něco. V symbolické hře se dítě vyrovnává s realitou, hra uspokojuje jeho přání, která jsou v reálném světě nesplnitelná. Dítě si pomocí hry přizpůsobuje realitu podle svých představ. Přehrává si situace, které samo zažilo a zcela jim neporozumělo nebo pro něho byly citově náročné. Tematická hra umožňuje dítěti zkoušet a nacvičovat si jeho budoucí role. Může si vyzkoušet i roli zápornou, která je v některých případech pro dítě lákavá, nebo si může hrát na školu a připravovat se na budoucí roli žáka a mnoho dalších.

Pohádka nebo vyprávění je pro dítě velice příjemné. Má jistá pravidla, kde například vždy vítězí dobro nad zlem a zlo je nějak potrestáno. Vše je jasné a dítěti srozumitelné, vše má strukturu a řád, což dítěti poskytuje pocit bezpečí, jistoty a možnost ztotožnit se s hrdinou, který má podobné nebo stejné problémy jako dítě samo. V pohádkách se dětem dostává i pocitu naděje, že vše nakonec dobře skončí.

1.2.2.5 Chápání času a prostoru

Chápání prostoru je pro dítě složité. V tomto věku má dítě tendenci přeceňovat velikost objektů, které jsou mu blíže a naopak podceňovat velikost vzdálenějších objektů, a to proto, že je tak vidí. Dokáží dobře určit polohy nahoře a dole, problém jim zatím dělají polohy vpravo a vlevo kvůli větší proměnlivosti, pokud se dítě otočí o 180° je vše náhle obráceně. Lateralita ovšem souvisí i s dozráváním centrálního nervového systému.

Pochopení času se rozvíjí velice pomalu a stejně jako u chápání prostoru mají děti tendenci přeceňovat i časovou délku. Vágnerová (2012) píše, že dítě v předškolním věku zná pojmy dříve a později, před a po a zvládá určit kratší a delší dobu trvání. Nejmenší časové jednotky, které využívá, jsou dny a týdny. Delší časové úseky, kterými jsou měsíce, roční období a roky, většinou zvládá vyjmenovat, u některých chápe i obsah pojmu. Nejčastěji měří dítě čas za pomoci jistých událostí a opakujících se jevů. Přibližně ve čtyřech letech začíná chápat pojmy minulost, přítomnost a budoucnost. Čas se dítěti jeví jako nedůležitý, nejvýznamnější je pro něho přítomnost.

1.2.2.6 Vývoj poznání lidské mysli

V předškolním období, mezi třetím a pátým rokem věku dítěte, dochází k rozvoji v chápání psychických projevů jak vlastních tak i cizích. Dítě vnímá lidi jako bytosti, které mají přání, něco prožívají, uvažují a mají představu o sobě samém a vzájemných vztazích. Starší předškolní dítě uvažuje i o chování ostatních lidí a přemýšlejí o jeho příčinách. Aby dítě porozumělo lidské mysli, musí samo chápat vlastní mentální stavy a příčiny jejich vzniku. Pokud dítě pochopí vlastní pocity, dokáže je pochopit i u jiných lidí a naopak. Mladší předškoláci si nepřipouštějí, že by ostatní lidé mohli mít jiné pocity, než které prožívá právě on teď.

U dítěte se rozvíjí symbolické uvažování, což zajišťuje, aby děti v tomto věku začínaly chápat, že každý člověk danou situaci nějak prožívá a hodnotí, že o této situaci má nějaké znalosti, představy a má na ni svůj názor a to všechno pak ovlivňuje jeho chování. K pochopení toho jak funguje lidská mysl, mohou dítěti napomoci i dospělí, pokud se s ním budou bavit o pocitech jiných lidí, vysvětlí dítěti, co určité chování znamená a tak dále. Dítě tak bude mít možnost porovnávat vlastní pocity a projevy v chování s ostatními a uvědomí si, že nemusí vždy prožívat to samé co ostatní lidé, pokud na danou situaci nemá stejný názor. Nejčastěji své pocity a názory porovnává s vrstevníky a sourozenci. (Vágnerová, 2012)

1.2.2.7 Paměť a učení

Vývoj schopnosti zapamatování je závislý na zrání centrálního nervového systému. Paměť se vyvíjí na základě vzájemného působení s ostatními poznávacími funkcemi, to vede k jejímu zlepšení. Vývoj myšlení a kvalitnější zpracovávání informací, usnadňuje uchovávání nových poznatků. Změna ve způsobu zpracování nových informací se v předškolním věku projevuje zdokonalením krátkodobé a dlouhodobé paměti. V tomto období se zvyšuje kapacita paměti, dochází ke zrychlení ve zpracování informací, zlepšuje se ale i délka a kvalita paměti. Paměť je většinou bezděčná a spontánní. Pokud chceme dítěti proces zapamatování si (například básně) ulehčit, lze využít opakování, ukazování, nebo spojit učení textu s aktivitou.

Vzpomínky předškolních dětí nejsou vždy přesné, bývají spojovány s konfabulacemi, jsou snadno ovlivnitelné a zapomínají. Okolo čtvrtého roku se vytvářejí první trvalejší osobní vzpomínky, avšak ještě na počátku šestého roku bývají tyto vzpomínky nesouvislé a je jich

velice málo. Pokud má dítě vzpomínky, ve kterých mělo určitou roli, nemají pouze kognitivní hodnotu, ale i sociální a emoční. Takové vzpomínky jsou důležité pro definování jeho sebepojetí a pojetí vlastní osobnosti. (Vágnerová, 2012)

1.2.3 Verbální schopnosti a jejich vývoj

Předškolní dítě využívá jazyk a zpracovává komunikaci způsobem odpovídajícím jeho stupni vývoje. Objevují se časté otázky týkající se vysvětlení různých příčin a jejich počet v průběhu tohoto období narůstá. Verbální schopnosti se rozvíjejí na základě rozhovoru s dospělým člověkem, vlivem médií a komunikací s vrstevníky. Rozvíjí se slovní zásoba a správné užívání slovních výrazů. Děti často napodobují verbální vyjádření dospělých nebo starších dětí, mnohdy jsou to věty nebo slovní spojení, ve kterých se vyskytuje nové slovo. Předškolní děti také experimentují se slovy a s novými slovními výrazy. Vágnerová (2012) uvádí jako příklad modifikace jako hroch má hrošátko, ale hrošice má hrošičátko a další. Ve vyprávění dětí se často vyskytují agramatismy a různé nepřesnosti.

Egocentrická řeč je řečí pro sebe a není tedy primárně určena pro posluchače. Dítě si touto řečí pomáhá při řešení složitějších úloh (například puzzle). Komentují své jednání nahlas nebo šeptem, jako by někomu popisovaly určitý postup práce. Dítě umí být jak posluchačem, tak vypravěčem a učí se využívat komunikaci tak, aby jí ostatní porozuměli. Vědí, že je rozdíl v tom, jak komunikují s dospělým člověkem a s vrstevníky a dokáží své vyprávění přizpůsobit i mladšímu dítěti. (Vágnerová, 2012)

1.2.4 Sebepojetí a vývoj dětské osobnosti

Dítě v předškolním období může na základě svého sebepojetí pronikat do širší společnosti a uplatnit se zde. Získává zkušenosti jak pozitivní tak negativní a to hlavně v osamostatňování se a prosazování se.

Vágnerová (2012, s. 246) popisuje úvahy předškolního dítěte o sobě samém takto:

- „*Přetrvávající egocentrismus mu pomáhá k potvrzení vlastní významnosti.*

- *Fenomenismus se projevuje důrazem na nápadné či subjektivně významné znaky i v případě vlastní osoby. Odlišení podstatných a nepodstatných znaků je i ve vztahu k sobě v předškolním věku obtížné.*
- *Magičnost uvažování a snadnost zkreslení skutečnosti dítěti umožňuje zachovat si přijatelný obraz sebe sama. Ve fantazii může být kýmkoli, získat jakoukoli schopnost či vlastnost ve skutečnosti zcela nedosažitelnou.“*

Předškolní děti kladou důraz na zevnějšek a na další charakteristiky, které jsou na venek pozorovatelné. Může to být psychická vlastnost, osobní přednosti nebo různé kompetence a další. Pro dítě tohoto věku je tedy důležité, jak vypadá, a nejen vnímání svého těla, ale také jeho ovládání. Pokud se promění zevnějšek dítěte například převlečením, bývá tato změna chápána jako změna identity a dítě se i jinak chová (například chlapec dostane stejný sportovní dres jako má jeho starší bratr, nový účes, obleče si otcovu bundu, nebo maminčiny boty). Některé děti mohou takové nové věci odmítat a příčinou může být strach ze ztráty identity.

V tomto období zahrnuje dítě do svého sebepojetí veškeré dovednosti a schopnosti, které představují jeho osobní pokrok, ale také lidi, kteří jsou mu blízcí, zvířata, jeho intimní prostředí a věci které považuje za osobní vlastnictví. Vlastnictví se projevuje slůvkem moje (moje maminka, moje kočka, moje autíčko a podobně). Děti předškolního věku mají majetnické sklony a neradi svoje věci půjčují. To se mění okolo pátého roku, kdy je dítě schopné se podělit.

Objevuje se tu nereálný optimismus, což znamená, že dítě nerealisticky hodnotí svoje možnosti a má pocit, že zvládne i úkony, které v jeho věku zvládnout nelze. Typickým znakem nezralé dětské identity je i vychloubání. Dítě se dokáže vychloubat s čímkoli. Se svými věcmi, s člověkem, se kterým se ztotožňuje a podobně. Vše co zahrne do svého sebepojetí mu napomáhá v udržení sebeúcty.

Dítě si vytváří představy o své budoucnosti, které jsou také projevem sebepojetí. Tyto fantazijní představy však mohou být i ukazatelem strádání a jakousi obranou reakcí. Dítě může trádat, protože nejsou uspokojovány jeho potřeby nebo mohou být v nerovnováze.

Vágnerová (2012) popisuje předškolní dítě jako aktivní a iniciativní bytost. Dítě za pomoci těchto aktivit proniká do společnosti. Je zvědavé a podniká rádo nové činnosti. Rádi by dělaly vše jako dospělí.

Nezralost dítěte, jak citová tak rozumová, je příčinou závislosti dítěte na hodnocení jiných lidí, pokud jde o sebepojetí. Většinou se jedná o rodiče, kteří dítě hodnotí nekriticky a dítě toto hodnocení přijímá. Děti se s rodiči identifikují. To napomáhá v posilování sebevědomí a rozlišování žádoucích a nežádoucích projevů chování a vlastností. Ve starším předškolním věku je sebehodnocení ovlivněno i vrstevníky. Děti se v tomto věku srovnávají. Chtějí mít stejné oblečení, stejné hračky, chovat se podobně jako vrstevník, jíst to samé a další. Dítě získává nové role mimo rodinu jako jsou kamarád, žák mateřské školy a podobně. Tyto role ukazují na to, že dítě dosáhlo jistého postavení ve skupině a je na to hrdé. (Vágnerová, 2012)

1.2.5 Emoční vývoj

Emoční prožívání předškolních dětí je mnohem stabilnější a vyrovnanější než je tomu u dětí v batolecím období. Dále, jak vysvětluje Vágnerová (2012), je častěji pozitivně laděné a přecházení z jedné emoce do druhé je dosti snadné. Prožitky jsou ve většině případu spojené s aktuálním děním a uspokojením nebo nespokojením aktuálních potřeb. Změny emočního prožívání jsou závislé na vyzrálosti centrálního nervového systému dítěte a také na stupni vývoje uvažování.

Vztek a zlost

Vztek a zlost nejsou v předškolním období tak časté jako v batolecím období. Důvodem proč nejsou tyto emoce tak časté, je hlavně to, že dítě již chápe příčiny vzniku nepříjemných stavů a také vyzrálější centrální nervová soustava. Vztek a zlost se většinou v předškolním věku objevují při kontaktu s vrstevníky, nebo když je dítě frustrováno a není schopno ovládat své emoce.

Strach

Strach se u dětí předškolního věku projevuje zvláště proto, že mají velice rozvinutou fantazii a pomocí ní si ve své představivosti vytvářejí vymyšlené bytosti. Rády si také navozují pocit příjemného vzrušení při vzájemném strašení. Prožívání strachu může být u některých bázlivěji založených dětí velmi silné. Dítě může až odmítat nezávislost na dospělé osobě nebo se tato negativní zkušenost může upevnit a narůstat na síle.

Smysl pro humor

Dítě chápe jednoduché žerty. Kolem čtvrtého roku dítěti přijdou humorná například nesmyslná slova nebo slova tabuizovaná. Jak již podle Vágnerové (2012) zmiňuji výše, děti jsou v tomto období dobře laděné.

Pocit „těšit se na něco“

Pocit, kdy se dítě na něco těší, je spojen s pochopením rozměru nejbližší budoucnosti a dokáže vnímat uspokojení z očekávání. Samozřejmě se dítě může budoucích procesů i obávat.

1.2.5.1 Znalost a chápání emocí

Podle Vágnerové (2012) se předškoláci začínají orientovat i v emocích lidí v jejich okolí a chápou příčiny jejich vzniku. To napomáhá k přiměřené reakci dětí v různých situacích. Dokáží chápat význam emocí a uplatňují své zkušenosti při posuzování budoucích citových prožitků. Stále je pro ně těžké porozumění emocím jako celku. V tomto případě to znamená, že si nepřipouští prožívání různých emocí souběžně. Až šestileté dítě dokáže porozumět složitějším a komplikovanějším pocitům.

U dětí se rozvíjí schopnost empatie, která je dle Vágnerové (2012) součástí emoční inteligence. Na konci předškolního období už nejsou tak zaměřené na viditelné projevy emocí a vědí, že tyto projevy nemusí být přesné. Starší děti už chápou, že ne vždy dávají lidé své emoce najevo.

1.2.5.2 Kontrola emocí

Kontrola emocí se v předškolním věku, jak uvádí Vágnerová (2012), teprve rozvíjí. To, jak je dítě schopné ovládnout své emoce, závisí i na temperamentu dítěte. Většinou se jedná o usměrnění negativních emocí, jako jsou vztek, zlost a podrážděnost. Naopak smutek nebývá ve společnosti považován za tak rušivý a není tedy podporováno jeho ovládnutí.

Stejně tak podle Langemeiera a Krejčířové (1998), jsou děti vystaveny tlaku svého sociálního prostředí k tomu, aby své emoce usměrňovaly a přizpůsobily své chování tak, aby ho společnost schvalovala.

1.2.5.3 Sociální emoce a jejich rozvoj

Do sociálních emocí patří především sebehodnotící emoce, jako je hrdost a pocit viny. Hrdost dítě pociťuje, pokud zvládlo nějakou dovednost nebo se dobře chovalo. Pocit viny je spojen s dosažením jistého stupně morálního uvažování. Dítě již přijímá obecně platná pravidla chování a ztotožňuje se s nimi. Pokud tomu tak je, dítě vnímá, že udělalo, co nemělo nebo se chovalo nevhodně. Vágnerová (2012) označuje tyto pocity jako znak toho, že je dítě schopné kontroly svých činů i přesto, že v blízkosti není žádná dospělá osoba.

1.2.6 Socializace

Během předškolního období se dítě připravuje na život ve společnosti. Jedná se o přechodnou fázi, kdy se dítě dostává za rámec rodiny, která je pro něho prvotní sociální skupinou a vstupuje do mateřské školy nebo další sociální skupiny. Dítě se seznamuje s vrstevníky a dospělými mimo rodinu, což přispívá k získávání nových zkušeností, které jsou důležité pro jeho osobnostní rozvoj.

Vágnerová (2012) popisuje, že dítě se postupně zařazuje do sociálních skupin a navazuje nové vztahy. Nicméně rodina zůstává pro dítě základní skupinou, která mu zajišťuje pocit bezpečí a jistoty. Vrstevníci jsou rovnocennými partnery, kteří dítěti poskytují možnost získávat nové zkušenosti a jsou pro něj důležití při jeho osamostatňování. Třetí sociální skupinou je mateřská škola. Mateřská škola se pro dítě stává první institucí, do které vstupuje. Dítě se za pomoci mateřské školy stává samostatným jedincem a získává nové zkušenosti a dovednosti. Zároveň je to ale místo, kde dítě nemá intimní prostor, jelikož mu zde nic nepatří.

1.2.6.1 Rodina

Rodiče představují pro dítě vzor, kterému se chtějí ve všech směrech podobat. S tímto vzorem se dítě ztotožňuje, a proto respektuje veškeré jeho názory a postoje. Dětská potřeba být jako rodič bývá uplatňována ve hře, kde si dítě procvičuje roli dospělé osoby a snaží se ji zvládnout. Jedná se o možnou variantu sociálního učení, která je pro předškolní věk typická. Vágnerová (2012) také uvádí, že vztah s matkou je o něco odlišnější než s otcem. Matka je ta, která o dítě pečuje ve větší míře a pro dítě je tak zdrojem jistoty a bezpečí, kdežto otec je pro děti vzácnější, zvláště kvůli zaměstnání a sdílí s dětmi hlavně volnočasové aktivity. Vágnerová (2012, s. 228) doslova popisuje roli otce takto: *„Plní roli vyššího kázeňského garanta, průvodce vnějším světem a prostředníka při získávání nových poznatků a zkušeností.“*

Důležitý význam pro socializaci mají i sourozenci. Ti jsou zdrojem zkušeností. Jakékoli vzájemné působení sourozenců, jak pozitivní tak negativní, napomáhá k porozumění pocitům druhých lidí. Vztah mezi sourozenci je citově velmi významný. Sourozenci mohou být spojenci, ale také soupeři. Jako spojenci se většinou chovají při společné hře nebo mohou být vzájemnou oporou při ohrožení. Soupeření a rivalita se u sourozenců objevují častěji, pokud jsou věkově a tedy i mentálně stejně vyvrálé.

Podle Vágnerové (2012, s. 229) závisí vzájemný vztah sourozenců na přístupu a postoji rodičů a uvádí problém, jenž může nastat: *„Mnohdy se právě v předškolním věku stává, že dítě nepřijímá novorozeného sourozence, protože se bojí o svou pozici v rodině, o lásku a pozornost rodičů, kteří se dosud zajímali jen o ně.“* Starší dítě se v takovém případě může začít chovat stejně jako mladší sourozenec, aby si ho rodiče začali více všímat.

1.2.6.2 Vztahy mimo rodinu

Dítě se v předškolním období osamostatňuje a částečně se odpoutává od rodiny a dospělých. Okolo třetího roku vstupuje do mateřské školy a začíná si osvojovat nové sociální dovednosti a základní prosociální vlastnosti.

Mateřská škola dává dítěti na adaptaci tolik času, kolik samo individuálně potřebuje. Dítě musí být schopno poměrně značnou část dne strávit samo v cizím prostředí a navíc musí přijmout a respektovat učitelku jako cizí autoritu. Pro dítě je adaptace těžká a potřebuje ze

školy cítit pocit bezpečí a jistoty. V mateřské škole nemá takové postavení jako v rodině. Je součástí třídy, kde jsou pro něho zatím neznámé děti a postavení si mezi nimi musí vymoci. Učí se tak prosadit ve skupině lidí takovým způsobem aby nikomu nezpůsobil příkoří. Děti jsou v tomto věku natolik vyzrálé, že jsou schopny navazovat vztahy s vrstevníky, sdílet s nimi různé aktivity a společné zážitky. (Vágnerová, 2012)

Vztahy s vrstevníky

Ve skupině vrstevníků se vytváří rovnocenné vztahy, děti mají možnost seberealizace, získávají nové zkušenosti, mohou porovnávat své pocity s ostatními dětmi a rozvíjí se prosociální chování, které umožňuje prosazení vlastní osobnosti, ale také spolupráci. Zároveň dochází k rozrůznění sociálních rolí a každý získává nějakou pozici ve skupině s odlišnou sociální hodnotou. Vágnerová (2012) upozorňuje na fakt, že dítě může být v pozitivním nebo v negativním sociálním očekávání. Velký vliv má na toto očekávání rodina. Záleží na míře jistoty a bezpečí, kterou dítě v rodině získává a díky tomu se u dítěte vytvoří jistý základ pro utváření vztahů s vrstevníky. Pokud má dítě dobrou zkušenost z rodiny a ze vztahů s vrstevníky, dokáže být k ostatním empatické. Pokud jsou tyto zkušenosti z rodiny negativní, nedokáže respektovat pravidla hry, nedokáže navázat kontakt, rozvíjí se u něj nevhodné způsoby chování, nepříjemné vlastnosti a ostatní mu těžko rozumí. Takové dítě bývá odmítáno a jeho nepříjemné prožitky se mohou prohlubovat. Některé tyto negativní projevy nemusí být vždy způsobeny tak, jak uvádím výše. Jejich příčinou může být vrozený nevýhodný typ temperamentu.

Ve vztazích se objevuje i soupeření. Dítě má potřebu ukázat ostatním co dokáže a podnitit tak svou sebedůvěru. Ve skupinových hrách, které mají pravidla se naopak projevuje spolupráce a sdílení. Také je dítě schopné solidarity a soucitu k dítěti, které má nějaká znevýhodnění. Učí se zvládat pocity, jako jsou zklamání a lítost, v takových případech, kdy je jiným dítětem odmítnuto nebo zvládání konfliktů tak, aby si vztah udržel. (Vágnerová, 2012)

Soupeření

Předškolní dítě má možnost se prosadit pouze ve skupině svých vrstevníků, protože se staršími dětmi a dospělými soupeřit nemůže. Dítě se snaží prosadit takovým způsobem, který nepovede k jeho vyloučení a odmítnutí. Soupeření je zvláště pro dominantní děti lákavé a také je oproti spolupráci snazší. (Vágnerová, 2012)

Spolupráce

Spolupráce je obtížná hlavně proto, že dítě musí zvládat sebeovládání, být méně egocentrické a přemoci potřebu uspokojovat pouze vlastní potřeby. (Vágnerová, 2012)

Kamarádství

Kamarádské vztahy v předškolním věku jsou spíše situační, ale mají notný význam v individuálním vývoji dítěte. Kamarád je pro předškoláka dítě, kterému dává přednost před ostatními, ve skupině ho vyhledává například ke hře, má potřebu zbourat hranice mezi rodinou a vrstevnickou skupinou (mezi sociálními skupinami) a pozvat kamaráda k sobě domů. Dítě otevírá své rodinné prostředí pouze kamarádovi, který mu je sympatický a má k němu pozitivní vztah. Kamarádský vztah se od sourozeneckého odlišuje tím, že kamaráda si může dítě vybrat, nebo ho odmítnout, pokud mu jeho přítomnost nevyhovuje. Jako kamaráda označuje předškolní dítě jakéhosi "perfektního dvojníka", což znamená, že pokud se předškolního dítěte zeptáme proč je právě to konkrétní dítě jeho kamarádem, odpoví, že si s ním hraje, má stejné vlasy, bydlí vedle nás a tak podobně. Dítě přikládá velký význam vnějším znakům a projevům a chce se svým kamarádem sdílet různé činnosti, které má rádo, to vyžaduje, aby kamarád měl podobné zájmy. Vágnerová (2012) si všímá i chování dítěte vůči kamarádovi, to je podle ní ohleduplnější, při konfliktu s přítelem není tak agresivní a snáze si mezi sebou odpouští.

Vágnerová (2012, s. 235) popisuje následující faktory ovlivňující kamarádství předškolních dětí:

- **Efekt blízkosti** – dítě si vybírá kamaráda podle fyzické blízkosti (bydlí vedle, chodí do stejné mateřské školy, hraje si na stejném hřišti)
- **Podoba věku** – děti stejného věku mívají podobné zájmy a většinou si s mladšími nebo staršími dětmi tolik nerozumí
- **Sdílení emocí** – sdílení obav, žertů a dalších; tedy podělit se jak o pozitivní tak negativní emoce
- **Pohlaví** – chlapci a dívky preferují jiné hry, způsoby chování a další, což vede k výběru kamaráda stejného pohlaví

- **Zevnějšek** – je to první informace, kterou má dítě možnost vnímat, atraktivní v rámci aktuálních norem je dítě, které upřednostňuje jak dospělí tak děti
- **Vlastnictví zajímavého předmětu** – předmětem je například myšlena hračka nebo i zvíře a další, dítě chápe, že pomocí zajímavého předmětu zvýší svou prestiž, pokud má tuto výhodu kamarád, dítě si chce tuto prestiž získat také, tato sociální strategie přetrvává do dospělosti
- **Přátelskost, dobré ladění a sociální zdatnost** – chování je jedním z viditelných znaků každého člověka, přátelskost, dobré ladění a sociální zdatnost je pro děti populární, takové dítě udrží rozhovor, je iniciátorem kontaktů, dokáže respektovat dohodnutá pravidla a tak podobně, kamarádství s takto laděným dítětem je příjemné a poměrně snadné

Vágnerová (2012) tvrdí, že přátelství v tomto věku je povrchní a proměnlivé, připouští však také rozdíl v chování mezi dětmi, které spolu mají kamarádský vztah a dětmi, které ho nemají. Vyskytují se i kamarádství dvou dětí, které vyloučí třetí dítě. Soulad více dětí ve skupině je pro předškolní děti zatím příliš náročný.

2 Institucionální výchova a vzdělávání v předškolním věku

„Jedním z veledůležitých nástrojů umožňujících skloubit rodinám s malými dětmi rodinný a pracovní život je institucionální zabezpečení služeb pro malé děti. Již druhá vláda ve svém programovém prohlášení vyhlásila podporu rodinám s dětmi a opatřením na sladování rodinného a profesního života. Nedílnou součástí této podpory je fungující a všem sociálním vrstvám dostupná síť předškolních zařízení pro děti (tj. jeslí a mateřských škol), ale i alternativních forem denní péče o děti. Dostupnost a možnost využívat služeb mateřských škol a dalších zařízení sehrává významnou roli při nástupu žen (a mužů) po rodičovské (příp. mateřské) dovolené.“ (Kuchařová a Svobodová, 2006, s. 4)

Mateřská škola zajišťuje péči o děti ve věku od tří do šesti let a navazuje na rodinnou výchovu. Dítě by v mateřské škole mělo získávat hlavně sociální zkušenosti, rozvíjet svou osobnost a získávat nové poznatky o světě. Zároveň dítě připravuje na další vzdělávání na základní škole, kde může pedagog navázat na zkušenosti a poznatky získané dítětem v mateřské škole. Dítě se zde učí prostřednictvím hry společně s ostatními. Mateřská škola může zlepšit podmínky pro vzdělávání dětem, které jsou znevýhodněné (např. sociální prostředí). Vyrovnává vzdělávací rozdíly mezi dětmi, ale také jejich životní šance. (Kuchařová a Svobodová, 2006)

Podle Kuchařové a Svobodové (2006) není síť tradičních mateřských škol dostatečně doplňována zařízeními jiného typu, jako jsou například jesle, mikro jesle, mateřská centra, dobrovolná sdružení rodičů, placené služby soukromé osoby, placené služby agentury na hlídání dětí a další. Tyto netradiční způsoby denní péče o děti předškolního věku, jsou v České republice zastoupeny v minimální míře. Důvodem proč nejsou tyto alternativní způsoby péče o dítě tolik rozvinuté, může být jak malé rozšíření těchto služeb, tak i nedůvěra v netradiční péči. Rodiče předškolních dětí preferují spíše částečnou pomoc prarodičů a blízkých.

2.1 Cíle rámcového vzdělávacího systému

V Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání jsou stanoveny tři rámcové cíle. Jsou to obecné záměry předškolního vzdělávání, které se dále promítají v pěti vzdělávacích oblastech (dítě a jeho tělo, dítě a jeho psychika, dítě a ten druhý, dítě a

společnost, dítě a svět). V těchto oblastech jsou vytyčeny dílčí cíle. Naplňováním dílčích cílů napomáháme dítěti dosahovat postupně dílčích kompetencí, které jsou základem pro rozvoj kompetencí klíčových. (Smolíková, 2004)

Rámcové cíle:

1. Rozvíjení dítěte jeho učení a poznání
2. Osvojení základů hodnot, na nichž je založena naše společnost
3. Získání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící na své okolí

Autorka velice přesně a jasně popisuje, co by mělo předškolní vzdělávání obsahovat a k čemu by měl pedagog směřovat.

„Záměrem předškolního vzdělávání je rozvíjet dítě po stránce fyzické, psychické i sociální a vést je tak, aby na konci svého předškolního období bylo jedinečnou a relativně samostatnou osobností, schopnou zvládat, pokud možno aktivně a s osobním uspokojením, takové nároky života, které jsou na ně běžně kladeny a zároveň i ty, které ho v budoucnu nevyhnutelně očekávají.“ (Smolíková, 2004, s. 8)

Klíčové kompetence jsou souborem předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, hodnot a postojů, které jsou důležité pro život každého jedince. Obsah klíčových kompetencí je zakotven v hodnotách společnosti. Rozvoj klíčových kompetencí začíná již v předškolním vzdělávání. Dítě získává základy klíčových kompetencí, které jsou dále rozvíjeny na základní škole, střední škole a postupně se zdokonalují v průběhu života každého člověka. Pro předškolní vzdělávání jsou považovány za klíčové kompetence:

1. Kompetence k učení
2. Kompetence k řešení problémů
3. Kompetence komunikativní
4. Kompetence sociální a personální
5. Kompetence činnostní a občanské

Stručně lze shrnout, že dítě, které vychází z mateřské školy a je připraveno pro vstup do základní školy by mělo být připravené se začít učit, což vyžaduje soustředění, zájem o učení, uplatňování vlastních zkušeností a další. Také by mělo umět řešit problémy, což vyžaduje, aby si všímalo svého okolí a bylo samostatné. Komunikativní kompetence vyžadují hlavně aktivní využívání řeči ke sdělování vlastních prožitků a pocitů, sdělování myšlenek, formulování

odpovědí, ale i to, že komunikuje bez ostychu a rozšiřuje svou slovní zásobu. Kompetence sociální a personální se týkají hlavně dítěte samotného, ale i dítěte jako součásti skupiny. Prosadit se ve skupině nebo se podřídit většině, domluvit se, přijímat kompromisy, dokázat se bránit nespravedlnosti a další. Dítě by mělo plánovat svoje hry, využívat vlastní silné stránky, odhadovat rizika svého počínání, vědět, že se může rozhodovat samostatně, za což také odpovídá, mít smysl pro povinnost, mít zájem o druhé a také mít povědomí o základních lidských hodnotách a mnoho dalšího co popisují kompetence činnostní a občanské. (Smolíková, 2004)

Dále jsou v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání stanoveny vzdělávací oblasti (dítě a jeho tělo, dítě a jeho psychika, dítě a ten druhý, dítě a společnost, dítě a svět). Ty jsou rozpracovány do dílčích cílů, které představují to, co by měl pedagog u dítěte rozvíjet a podporovat. Součástí každé vzdělávací oblasti je i vzdělávací nabídka, která popisuje souhrn činností, které jsou přiměřené k naplňování výše uvedených cílů, a také očekávané výstupy, jejichž dosažení není povinné. A nakonec jsou zde vyjmenována i možná rizika, která upozorňují na to, čemu by se měl pedagog vyhýbat. (Smolíková, 2004)

2.2 Obsah vzdělávání v mateřské škole

Jednotlivé mateřské školy si na základě Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání vypracovávají svůj Školní vzdělávací program. Poté si učitelky v každé třídě v mateřské škole vypracují pro svou třídu Třídní vzdělávací program, který se o něj opírá. Jedná se o dvouúrovňový vzdělávací systém a to státní a školní. Do státní úrovně řadíme Národní program vzdělávání a Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání a do školní úrovně řadíme Školní vzdělávací program a Třídní vzdělávací program. (Smolíková, 2004)

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání nestanovuje přesné metody nebo konkrétní činnosti, které by měly být využívány při práci s dětmi. Jediným požadavkem je, aby byl vzdělávací program vytvořen v podobě integrovaných bloků. Ve způsobu vzdělávání je ponechána značná volnost.

V jednotlivých integrovaných blocích by měly být obsaženy všechny vzdělávací oblasti. Nemusí být zastoupeny všechny ve stejné míře, některá může převažovat. Integrované bloky

mohou mít podobu tematických celků, projektů nebo programů. Mohou být různě dlouhé a rozsáhlé a mohou se dále dělit.

2.3 Výchovné a vzdělávací metody v mateřské škole

Podle Průchy a Koťátkové (2013) lze metody rozdělit na výchovné a vzdělávací. Autoři upozorňují na skutečnost, že v praxi se metody působení na děti takto striktně neoddělují, ale doplňují se, navazují na sebe a splývají.

2.3.1 Výchovné metody

Vzor chování

V mateřské škole se pedagog stává pro dítě novým vzorem chování zvláště pro osvojení si sociálních dovedností. Dítě má možnost poznávat nový, jiný vzorec chování, jednání a komunikace než se objevuje v rodině. Má možnost rozšiřovat slovní zásobu a zlepšovat svojí komunikaci. Dítě má tendenci napodobovat sociální dovednosti, ve kterých mu je pedagog příkladem a to jak vhodné tak i nevhodné způsoby.

Společná pravidla

Jednou z výchovných metod, které se využívají v mateřských školách, je **vytváření společných pravidel**. Každá skupina potřebuje pravidla. Je vhodné vytvářet pravidla skupiny dětí společně s nimi. Důležité je abychom pravidla opakovali a děti tak měly možnost se s pravidly lépe seznámit, pochopit je a zvnitřnit si je. Autoři doporučují využít k zapamatování pravidel obrázkové piktogramy a postupně pravidla doplňovat.

Rozhovor ve skupině

Rozhovory ve skupině, které se uskutečňují především v ranním kruhu, kde mají děti prostor a čas se vyjádřit k danému tématu, jsou další výchovnou metodou. I tato metoda by

měla mít svá pravidla a to hlavně pravidla týkající se toho, kdo a kdy bude mluvit, aby měl každý prostor pro svůj názor. Děti se zároveň učí naslouchat druhým, vyjádřit svůj názor a sdílet své prožitky s ostatními.

Volná hra

Volná hra umožňuje dětem zkoušet si různé způsoby chování v dětské skupině. Dítě si zkouší ve hře sociální role, které má vypořádané ze svého okolí. Má možnost vyzkoušet si roli vůdčí, ale i podřizující se, může spolupracovat nebo být pouze pozorovatelem hry. Ve hře se objevují spory, neshody, ale i kladné zážitky. Dítě se učí řešit problémy a získává zkušenosti.

Odměny a tresty

Odměnami se samozřejmě nemyslí sladkosti, ale ocenění. Projevit dítěti uznání vhodnými verbálními i neverbálními projevy. Krátce dítěti říci co oceňujeme a dát mu tak najevo co hodnotíme pozitivně.

Trest v mateřské škole je reakcí na nevhodné chování dítěte. V první řadě si učitelka nechává problémové dítě ve své blízkosti a snaží se vyzdvihnout jeho silné stránky a oceňovat jeho úspěchy. Pokud nepomůže pozitivní reakce, učitelka má možnost dítě na chvíli vyloučit ze skupiny dětí. Vždy je důležité, aby pedagog dítěti stručně a jasně řekl, co udělalo špatně, co bylo v jeho chování nevhodné nebo co už vůbec nemá dělat a eventuálně dítěti navrhnout co dělat jinak. (Průcha a Koťátková, 2013)

Kopřiva a kol. (2008) uvádí ve své knize techniku efektivní komunikace. Při efektivní komunikaci se neuvádějí rozkazy, příkazy a hrozby. Pedagog nebo rodič by měl k dítěti přistupovat jako k partnerovi a namísto hrozeb využívat efektivní dovednosti v komunikaci jako jsou: **popis a konstatování** (Slyším, že tu někdo křičí.), **informace a sdělení** (Před jídlem si myjeme ruce.), **vyjádření vlastních očekávání a potřeb** (Pomohlo by mi, kdybyste se ztišili.), **možnost volby** (Můžeš to nádobí umýt nebo utřít.), **dvě slova** (Maruško, svačina.) a **prostor pro spoluúčast a aktivitu dětí** (rodič/pedagog přichází s problémem a zeptá se dětí co navrhnou). Důležitý je i tón hlasu, gesta a výraz v tváři. Neměli bychom hodnotit dítě a jeho osobnost. Mluvíme sice s dítětem, ale upozorňujeme na skutečnost, že je zapotřebí vynést koš nebo jiné. Nedáváme příkaz: „Marku jdi vynést koš!“, ale zaměříme se na činnost: „Vidím, že

koš je plný. Pomohlo by mi, kdybys ho vynesl.“. Dítě tak nemá pocit, že je méněcenné a že dospělý hodnotí jeho osobnost.

2.3.2 Vzdělávací metody

Vzdělávací metody zprostředkovávají dítěti vždy nějaký prožitek a jejich znakem je i aktivnost. Tyto dva znaky spolu velice úzce souvisejí. Důležitým znakem vzdělávacích metod je **motivace a podpora tvořivosti**. (Průcha a Koťátková, 2013)

Slovní metody

Mezi slovní metody vzdělávání v mateřské škole patří především **vyprávění, předčítání, vysvětlování, zadávání postupu, zadávání pravidel hry a slovní popis prováděné činnosti**. Dialog mezi pedagogem a dítětem by měl dávat prostor pro vyjádření dítěte. Dítě by mělo mít možnost se ptát a sdělovat cokoli potřebuje. Pedagog většinou využívá slovní metody k objasnění určité skutečnosti, k opakování nebo procvičování například básničky či písničky. Dále může mít rozhovor funkci reflektivní a shrnující nebo se využívá k uvolnění představ a myšlenek k určitému tématu – brainstorming.

Metody práce s textem

Metody práce s textem souvisí s metodami slovními a jejich přínos nalézáme zvláště v předčtenářské gramotnosti dětí. Děti pracují především s obrazovými materiály, například s encyklopediemi a pedagog dětem předčítá doprovodný text. Další možností využívání textů je z hlediska uměleckého, kdy děti vyslechnou umělecký text s cílem rozšíření slovní zásoby. Umělecký text lze využívat i v dramatické výchově nebo může pedagog reagovat na otázky dětí a vysvětlovat nesrozumitelné části textu.

Metody názorné a demonstrační

Do názorných a demonstračních metod lze zařadit pozorování různých jevů, metod práce s knihou a jejími ilustracemi, pozorování obrazů a fotografií. Názorné a demonstrační metody jsou ve většině případů velice provázané. Demonstrací rozumíme různé experimenty, které provádí pedagog a děti je pozorují a následně napodobují. Řadíme sem i poslech hudby, zvuků nebo rytmů, promítání obrázků, videa, ale i přímé návštěvy v kulturních zařízeních jako je knihovna, muzeum, ale i zoologická zahrada a další.

Metody praktické

Metody praktické nabízejí dětem pohybové vyžití, zkušenost s hudbou, výtvarné vyjádření a praktické dovednosti s výtvarnou výchovou spojené jako je lepení, stříhání, modelování, práce s provázkem. Další činnosti zahrnuté v metodách praktických mohou být i stolování, sebeobsluha a možnost podílet se na výzdobě třídy nebo mateřské školy.

„Metody, které se vztahují k hudebním, tělesné a pohybové disciplíně, výtvarné a dramatické výchově, vycházejí z vlastních specifických didaktických přístupů a metod vhodných k rozvoji předškolních dětí.“ (Průcha a Koťátková, 2013, s. 56)

Metody s myšlenkovými operacemi

Metody s myšlenkovými operacemi zahrnují srovnávání, řazení, skládání podle daného návodu, ale i další činnosti. Metody s myšlenkovými operacemi jsou důležité pro vytváření vědomostí a dovedností, které jsou podkladem pro rozvoj myšlení. Autoři uvádí, že do těchto metod se řadí i metody motivační, metody upevňující získané vědomosti a dovednosti jako je opakování, metody diagnostické a další.

Metody situační a inscenační

Mezi metody situační a inscenační patří navozování situace ze života a hledání nových řešení. Situace může být z reálného života nebo může být využita situace z knihy nebo pohádkového příběhu. Děti mají možnost tuto situaci prožívat různými způsoby jako například pomocí „hry na něco“. Tato metoda je pro děti příjemná a přirozená. Prožívají tak situace,

kteře prožily a zpracovávají pomocí nich dění ve svém okolí. Autoři uvádí, že tyto metody jsou součástí dramatické výchovy.

Metoda didaktické hry

Hra je jednou z nejvyžívanějších aktivit v mateřské škole. Má důležité postavení jak v oblasti výchovy a vzdělávání tak i ve volném čase. Při hře je dítě nenásilně vedeno a pedagog má možnost dítě lépe poznat. (Caloňová, 2012)

Hra je pro dítě předškolního věku velice blízkou aktivitou, proto je možné ji využívat jako vzdělávací metodu. Didaktické hry mohou být individuální, ale více se využívají jako skupinové činnosti. Hra může mít předem daná pravidla nebo může spočívat pouze v připravených podkladech nebo pomůckách a hru rozvíjí děti samotné. Pedagog může být součástí hry nebo být pouhým pozorovatelem. Existuje spousta druhů her a podle Průchy a Koťátkové (2013) je lze dělit podle převažující činnosti na hry zaměřené na myšlení, získávání nových poznatků, hry rozvíjející vyjadřování, pohybové hry a hudebně pohybové, rytmické hry, hry dramatické, hry na vytváření dovedností a které napomáhají opakování, hry osobnostně-sociální, hry pro rozvoj jemné motoriky a hry s výtvarným zaměřením.

Aby hra zůstala pro dítě hrou musí obsahovat určité znaky a to spontánnost, zaujetí, radost, tvořivost, fantazii, opakování a přijetí role. (Koťátková, 2005)

Metoda projektová

Projekt se vždy týká nějakého tématu a směřuje k určitým výstupům. V projektu jsou integrovány různé vzdělávací metody a procesy. Pedagog si připraví projekt, jehož součástí jsou cíle a obsahy vzdělávání a na základě těchto stanovených kritérií volí pedagog vhodné aktivity.

„Projektová metoda je sdružujícím prostorem pro uplatnění většiny výše uvedených metod.“ (Průcha, Koťátková 2013, s. 57)

3 Současná výtvarná pojetí

Nynější výtvarná výchova se rychle vyvíjí. Na celém světě stoupá zájem o rozvoj duševní stránky dítěte. Mezi klasickými vzdělávacími institucemi se jako první vlašťovky objevují i zařízení, která si za cíl stanovují tvořivé programy opírající se o výtvarnou výchovu. Slavík (1997) ve své knize uvádí, že tyto specifické aktivity přispívají i k budoucímu profesnímu úspěchu dítěte.

Současnou výtvarnou výchovu lze rozdělit do čtyř programových linií. Autor poukazuje na skutečnost, že názvy a rozdělení, která on sám stanovuje nelze brát jako nálepku. Podle citace Slavíka (1997, s. 161): *„Mají být pouze prostředkem k myšlenkovému podchycení určitého tušeného řádu, který tvoří logiku a ovlivňuje formulaci cílů a metod toho kterého výchovného přístupu.“*

První programovou linii nazývá **Art-centrické** pojetí. Toto pojetí lze chápat jako seznámení se s uměním a vůbec probudit v jedinci zálibu v umění a nabízí mu z něho i emoční zážitek. Art-centrické pojetí se snaží ukázat jedinci i hodnotu uměleckého díla v dějinách lidstva, zároveň se snaží propojit dílo se současným vnímáním světa.

Video-centrické pojetí hledá zvláštnosti ve výtvarné výchově a to zvláště v jejím vizuálním vnímání a směřuje tak právě k výtvarnému vnímání. Výtvarná výchova by měla člověka naučit vizuálně myslet. Slavík (1997) zmiňuje výraz „visual-literacy“, který si lze vyložit jako vizuální gramotnost, což autor popisuje jako schopnost vnímat svět kolem nás kulturníma očima.

Gnozeo-centrické pojetí je zaměřené na popsání dětské zkušenosti, které chce rozvíjet výtvarnými činnostmi. Výtvarné činnosti se pro dítě stávají prostředkem k objevování světa. Jak doslovně Slavík (1997, s. 164) píše: *„Dá se oprávněně usuzovat, že výtvarné umění a výtvarná výchova jsou v tomto pojetí nikoliv samy cílem, ale svébytným jedinečným prostředkem pro žákovu objevování světa.“* V tomto pojetí je pozornost dávana výtvarnému myšlení, proto je toto pojetí zaměřeno i na komunikativní stránku výtvarného projevu.

Poslední pojetí podle Slavíka (1997) je **Animo-centrické** pojetí. Stejně jako předchozí je i toto pojetí zaměřené na poznávání. Avšak již ne na poznávání světa a svého okolí, ale spíše na poznávání sebe sama jako stvořitele výtvarného díla. Autor vyzdvihuje do popředí tohoto pojetí osobní smysl života i života člověka obecně a také péči o duševní zdraví člověka. Na základě těchto charakteristik autor poukazuje na blízkost se současnou psychoterapií.

Smyslové vnímání je pro animo-centrické pojetí především pramenem hluboce prožívaného zážitku. Výtvarný artefakt však v tomto pojetí není chápán jako cíl, ale spíše jako prostředek, s jehož pomocí jsme schopni poodhalit své nitro.

3.1 Výtvarné aktivity v mateřské škole

Vondrová (2005) uvádí, že v praxi mateřské školy ani v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání není výtvarná výchova brána jako samostatný obor. Výtvarné aktivity jsou však ve vzdělávání předškolních dětí velice hojně zastoupeny.

„Výtvarná aktivita dítěte navazuje v přirozených souvislostech na další jeho činnosti nebo předchází následujícím akcím či aktivitám, které vycházejí z každodenního života dítěte. Větší množství aktivit propojených s výtvarnými činnostmi či akcemi umožní dítěti získat více zkušeností, poznatků, ale především hlubší prožitky.“ (Vondrová, 2005, online)

Autorka klade důraz i na prostředí třídy, které by mělo být esteticky a barevně příjemně vybavené. U dítěte se tak vytváří vztah k barvám, rozvíjí se estetické cítění a kladný vztah k umění jako celku. Je důležité, aby dítě mohlo při výtvarných aktivitách pracovat jak individuálně, ve dvojicích tak i ve skupinách. Třída by měla dítěti zajišťovat kvalitní, estetické, účelné a bezpečné výtvarné potřeby, materiály a vybavení.

Výtvarné aktivity mohou probíhat i ve venkovních prostorách mateřské školy nebo i mimo areál školy. V takových případech je na pedagogovi, aby vhodně upravil tyto prostory. Veškeré pomůcky pro výtvarné činnosti by měly být průběžně doplňovány a obnovovány podle potřeby a podle zvolených technik. Měly by být přehledně uspořádány a být dostupné všem dětem. Autorka poukazuje i na výhodnost skladování výtvarných materiálů a pomůcek pro použití ve venkovních prostorách zahrady například v nějakém přístřešku v různých boxech. (Vondrová, 2005)

Pro tyto aktivity není důležitý pouze prostor a materiální vybavení, nezastupitelnou součástí těchto aktivit je i pedagog. Poskytuje dětem nové poznatky z historie a teorie umění. Nabízí dětem různé výtvarné techniky, které mohou být inspirovány uměleckými směry. Samozřejmě sleduje pokroky v tvorbě dětí a hodnotí podmínky pro výtvarné činnosti. Dítě tak má možnost setkávat se s uměním na různých místech.

„Každé dítě tvoří originálním způsobem. Malba, kresba i další výtvarné činnosti nabízejí možnost sebevyjádření se jinou formou než slovní a ve srovnání s dalšími aktivitami patrně nejvíce rozvíjejí fantazii a kreativitu dítěte.“ (Vondrová, 2005, online)

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání nás nabádá k vytváření integrovaných bloků. Tyto bloky pedagog naplňuje různými aktivitami, mezi které řadíme i ty výtvarné. Jelikož jsou tyto bloky integrované, je vhodné propojovat výtvarné činnosti s dalšími. Každá aktivita by měla začínat přirozenou motivací, která vychází z tématu integrovaného bloku.

Vondrová (2005, online) uvádí ve své práci **vzdělávací cíle výtvarné výchovy předškolního dítěte** takto:

- 1. „rozvíjet fantazii, kreativitu*
- 2. výtvarnou formou si osvojovat okolní skutečnost, vztahy mezi lidmi a věcmi i vzájemné souvislosti*
- 3. rozvíjet elementární grafickou zručnost a výtvarné technické dovednosti*
- 4. seznámit se s různými formami umění*
- 5. rozvíjet estetický cit ke svému okolí (k předmětům denní potřeby ve vztahu k umění i přírodě)“*

Autorka dále rozvádí tyto obecnější cíle do konkrétních výstupů, které by dítě mělo získat:

- 1. „získalo schopnost vyjádřit své představy kresebnou i malířskou formou či formou modelování*
- 2. zobrazovalo bez předchozího předkreslování a přímo kreslilo či malovalo na papír nebo jiný podklad a využilo celou plochu podkladu*
- 3. bylo seznámeno s mícháním barev, nebálo se práce s detailem*
- 4. získalo zájem o výtvarné umění, architekturu, design*
- 5. naučilo se vnímat přírodní tvary, pracovat s přírodními materiály*
- 6. nebálo se tvorby s atypickými materiály, pomůckami i nástroji*
- 7. bylo seznámeno se současným uměním, vybranými umělci, výtvarnými směry“*

3.2 Tvořivé materiály, techniky a instrumenty

K různým výtvarným technikám lze používat jak klasické tak i netradiční materiály. K lineární kresbě, jak uvádí Filková (2007), se běžně využívá rudka, uhlí, přírodní uhlí, pastelky, pastelky, akvarelové pastelky, tuš, fixy. Jako možnou variantu lze například při využití tuše použít ke kresbě i štětec nebo plastovou vidličku, nit, dělat pouhé kaňky a projíždět jimi autíčkem nebo využít i věci denní potřeby jako je kartáček na zuby nebo hřeben. Při malbě, tedy plošné tvorbě se většinou využívají tempery, vodové barvy, suché a olejové pastelky. Samozřejmě můžeme k jejich aplikaci opět využívat netradiční nástroje a pomůcky. V prostorové tvorbě se využívá hlavně sochařská a keramická hlína, plastelína nebo dnes často využívané slané těsto. Dále se mohou využívat i průmyslové odpady jako jsou obaly a víčka od PET-lahví, různé sáčky, kartony a další.

Kuchyňková (2011) poukazuje i na využívání přírodních materiálů, čímž rozumíme vše, co se nachází v přírodě a do čehož nezasáhl člověk a vše co zde vyrostlo. Využívá se hlavně dřevo ve všech svých podobách, kameny, plody a semena rostlin, keřů i stromů a různé druhy sušených trav, rákosí a tak podobně. Stejně tak mohou dobře posloužit i fotografie a obrazy přírody jako například zorané pole, vysoká tráva zachycená jak se vlní následkem větru, zvlněná vodní hladina a fotografie stromů nebo lesů a další. Děti mohou zapojit všechny smysly jak zrak, hmat a čich, u některých plodů například i chuť a v případě, že se s dětmi vydáme tvořit do přírody, tak i sluch.

Dále také Kuchyňková (2011) uvádí i další možné materiály a instrumenty, které lze využít a které Filková (2007) nezmiňuje ve své práci a to jsou materiály a pomůcky jako rydla, hřebíky, dřívka, vatové tampony namotané na dřívko, polomastný pastel, textilní vlákna, dráty, stuhy a provázky. Mimo tyto, uvádí i podkladové materiály, mezi které řadí různé druhy papíru a jejich různé velikosti, lepenku, umělohmotné fólie, překližku, textil a jako jednu z možností uvádí i skleněné desky, ovšem s největším důrazem na bezpečnost.

Slavíková, Hazuková a Slavík (2010) uvádí, že lze tyto materiály využívat různými i méně známými technikami. Jako příklad uvádí otiskování prstů, rukou, nohou a dalších částí těla, otiskování různých předmětů, muchlání, prosakování a další. Uvádějí i několik dalších materiálů, které lze pro tvorbu využít a to zbytky papíru, textilní odstřižky, knoflíky, různá spínátka, zipy, barevné fotografie z časopisů, letáky, obaly od různého druhu zboží a tak dále.

4 Artefiletika, jedna z možností vzdělávací nabídky v mateřské škole

Artefiletika je založena na osobní zkušenosti dítěte a na heuristice. „*Heuristikou zde rozumíme tvořivé myšlení, které podporuje, vysvětluje nebo podněcuje tvůrčí výrazové procesy, může být podkladem pro kritickou argumentaci a vede ke specifickému kulturnímu i sociálnímu poznání.*“ (Slavík, 2011)

Pojem artefiletika je složen ze dvou částí. První část **ars**, **artis** znamená umění a odkazuje nás především k výtvarnému umění a také k mnohem známějšímu oboru a to je arteterapie. Další část slova artefiletika tvoří **filetis**. Jedná se o přístup ve výchově, ve kterém se spojují jak rozumový, sociální tak i emoční rozvoj. Kořenem slova **filetis** je **fil-**, a to je spojeno se slovy láska, přátelství a mít rád. Pokud bychom hledaly význam kořene **fil-** v latině našli bychom výrazy jako tkanina nebo síť, což můžeme chápat jako jakési spojení nebo souvislost. (Slavík, 2011)

Slavíková, Slavík a Eliášková (2007) vysvětlují, že umění lze chápat nejen jako významná umělecká díla v galeriích, v divadlech nebo v hudbě, ale také všechny ostatní tvořivé činnosti, se kterými se setkáváme v běžném životě. Autoři zařazují do těchto běžných činností například amatérskou fotografii, kresbu a malbu dítěte, různé videonahrávky, oblékání, zařizování bytu nebo domu také tvorbu webových stránek, sledování televizních pořadů nebo zájem o kvalitně výtvarně zpracované počítačové hry a mnoho dalších.

4.1 Cíle artefiletiky

Cílem artefiletiky, jak ho popisuje Slavík (2011), je zprostředkovat dítěti zážitek z výtvarné činnosti. Poznávání skrze artefiletiku má však odlišnou povahu oproti ostatním předmětům a výchovám. Každý člověk prožívá proces tvůrčího projevu vždy jinak a jedinečně. I přesto jsou některé zážitky podobné. Reflexi lze rozdělit do dvou částí. První část se skládá ze zpětného pohledu jedince, který byl součástí tvořivého procesu, na postoje, záměry a své vlastní aktivity. Druhou část tvoří porovnávání svých osobních zážitků se zážitky ostatních, kteří mají zkušenost s podobnou situací.

Slavíková, Slavík a Eliášová (2007) uvádí, že samotná tvorba dítěte je pouze prvním krokem, na který vždy navazuje krok druhý, což je již zmíněná **reflexe** a také **dialog**. Proto jsou tyto činnosti a aktivity časově náročnější než běžná výtvarná výchova. Pedagog musí myslet na to, aby zajistil dostatek času jak na tvůrčí aktivitu, tak i na rozhovory o zážitcích z předešlé tvorby.

V rozhovoru bychom se měli zajímat o rozdílné pojetí stejného tématu. Každý člověk nebo i skupina lidí má nějakou jedinečnou zkušenost, která se týká daného obsahu (například téma láska a další) a autoři tyto zkušenosti nazývají **prekonceptem**. Je důležité, abychom se nejprve shodli, že se bavíme o tomtéž obsahu, pak můžeme zjišťovat, zda toto téma vnímá každý jinak nebo se v něčem shodujeme. Osobní zkušenosti, s jejichž pomocí si utváříme postoj ke světu, jsou ovlivněny nejbližším okolím, médií, trávením volného času, institucemi a podobně. (Slavíková, Slavík a Eliášová, 2007)

Slavík (1997) vysvětluje, že dobírání se obsahu je pro každého člověka jedinečnou záležitostí, ale dokážeme se na něm s ostatními domluvit. Můžeme si to vysvětlit tím, že určité stánky obsahu jsou obecně platné. Pokud se jedná o obsah, který překračuje obzor bezprostředního zážitku, dotýká se minulosti nebo do jisté míry předvídá budoucnost, jedná se o velké téma a nazýváme ho **koncept**. Jak popisují výše, obsah konceptu, který je ukrytý v naší duši je prekoncept. I přesto, že každý člověk má svůj jedinečný prekoncept světa, lidé si mezi sebou rozumějí. Lze si to vysvětlit na konceptech, jako jsou láska, nenávist, světlo-tma, zlo-dobro, muž-žena-dítě a další. Všichni vědí, jaký význam tato slova mají a co vyjadřují, ale každý s nimi má jinou zkušenost.

Příklad uvádí i Slavíková, Slavík a Eliášová (2007). Od útlého dětství poznává člověk lásku, ať už je to láska rodiny nebo veřejnosti, a každý člověk má s láskou jiné zkušenosti a přistupuje k nim rozdílně. Při setkání s jinými lidmi v dialogu si člověk uvědomuje svoji osobitost. V artefietice se tento druh setkání a poznávání nazývá **reflektivní dialog**. V reflektivním dialogu se rozvíjí komunikace, sociální dovednosti a také se v něm dítě učí konkrétním věcem. Slavíková, Slavík a Eliášová (2007, s. 14) navíc zdůrazňují že: „ ... *reflektivní dialog je první rozhodující kritérium pro rozpoznání artefietiky v praxi: chybí-li, nejde o artefietiku.*“

4.2 Exprese a reflexe

„Expresa je... jedinečným nástrojem poznávání, jehož prostřednictvím se může vyjevit hluboká pravda o světě člověka. ... V ní člověk nabývá své skutečné tváře a zjevuje se druhému člověku v plné nahotě své duševní intimity.“ (Slavík, 1997, s. 105)

Expresi stručně definuje Slavík (1997, s. 104) jako: *„specifikou, citově zabarvenou a více, nebo méně záměrně strukturovanou reprezentaci vnitřního světa člověka.“* Bývá to spontánní vyjádření o uspořádání vnitřního světa jedince respektive tvůrce. Expresa má mnoho společného s vnitřními emocemi. V anglickém jazyce lze pojem „expression“ přeložit nejen jako vyjádření, vyslovení nebo výraz, ale také jako cit. Expresa sděluje světu pouze to, co autor vnitřně pociťuje a co prožívá a nelze v ní tak snadno lhát jako ve verbálním projevu. Z exprese můžeme během pár minut odhalit i to, co bylo vědomě či nevědomě ukryto v nitru jedince. Člověk se odhaluje, ale nikoli se záměrem předat příjemci určitou zprávu, ale nezáměrně vyjádřit sebe sama. Tvůrce vnímá hlavně zážitek z tvorby a většinou si neuvědomuje, že svou tvorbou něco sděluje. Expresa dává člověku možnost vyjádřit svou jedinečnost, seberealizovat se a zprostředkovává svobodu. Jedinec hledá inspiraci ve své fantazii a tu pak vyjadřuje pomocí nějakého obrazu.

Reflexe je v artefiletice chápána jako rozmluva nebo rozhovor, který je reakcí na předcházející expresi. Ve svém nitru je reflexe náhledem do sebe samého a slouží k sebepoznávání skrze jazykové vyjádření a názory druhých. (Slavík, 1997)

4.2.1 Výrazová hra

Slavík (1997, s. 107) definuje výrazovou hru takto: *„ ... prožitková imaginativně-expresivní událost probíhající v pedagogickém díle, navozená určitým námětem a více, či méně vymezená pravidly.“* Dítě se v takové hře projevuje autenticky, projevují se jeho zkušenosti a mohou se projevovat i sociokognitivní konflikty (spory mezi odlišnými poznávacími hledisky). Výrazová hra směřuje k reflektivnímu dialogu a také k výchovnému, v některých případech i terapeutickému, efektu. Výrazová hra podněcuje k řešení výchovných situací a poskytuje prostor, aby dítě mohlo vyjádřit svůj jedinečný názor.

Formou výrazové hry je již zmíněná exprese, která může být dramatickým, výtvarným nebo hudebním projevem. Probíhá jak **ve skupinách** (dramatizace, společné malování, tanec, hra na nástroje) nebo jako **individuální tvorba** v rámci skupiny (individuální projev na společné téma). Jako každá hra obsahuje pravidla, téma a nějaký záměr. Výrazová hra je hrou symbolickou, děti si hrají „na něco“ a navozená situace je „jen jako“. V odhalování symbolů máme možnost poznávat dítě. Může to být gesto, ale i jiné symboly, ve kterých můžeme nalézt nějaký význam nebo jedinečnou zkušenost v osobním poznávání okolního světa. (Slavík, 1997)

Přestože má hra určitá pravidla a téma, obsah hry vzniká v jejím průběhu, přispěním každého jedince jeho zkušenostmi a fantazií. Tématem výrazové hry bývají osobní zkušenosti, zdánlivě nezajímavé předměty a lze zasazovat již zažitě aktivity a situace do nových souvislostí a tak je udělat atraktivnějšími. Výrazová hra je vždy společenskou a společnou činností a ne vždy jdou symboly výrazové hry zcela objasnit, začínají do ní vstupovat slova a to už je prostor pro otevření reflektivní fáze, tedy reflektivního dialogu.

4.2.2 Reflektivní dialog

Základem artefiletiky je kladení důrazu na jedinečné osobní zkušenosti rozdílných lidí. Reflektivní dialog, který navazuje na tvorbu, tedy expresi, by měl rozvíjet tvořivé myšlení a dovést jedince až k jasnějšímu poznání výtvarného projevu. V průběhu reflektivního dialogu se mezi zúčastněnými vytvářejí nové poznatky, protože se zde setkávají různé osobní náhledy na danou, prožitou situaci. (Slavík, 2003)

Reflektivní dialog se podle Slavíka (1997) částečně přibližuje psychoterapii, jako jsou arteterapie, muzikoterapie a další. Za pomoci tohoto dialogu nehodnotíme dílo a tvůrčí projev, ale slouží k vyjádření pocitů, zážitků a neobyčejných zážitků, je prostředkem nového objevování, dává dětem možnost vyjádřit, co je trápí nebo jaká mají tajemství. Sociokognitivní konflikty, kterými se zabývá reflektivní dialog, odhalují různorodost názorů a postojů dětí, což vybízí k dalším otázkám. To do jaké míry bude dialog intimní, hodně závisí na složení skupiny, na klimatu ve skupině a také na kvalitě vedení pedagogem.

4.3 Pedagog v artefiletice a jeho osobnost

Artefiletika klade určitý důraz i na osobnost pedagoga, který artefiletickou hodinu vede. Pedagog by měl být osobně vyzrálý a moudrý, měl by umět vytvořit bezpečné prostředí plné jistoty a vzájemné důvěry a také by měl mít dostatek zkušeností s tímto způsobem výchovy. Slavík (1997) zdůrazňuje, že bez vytvoření takového prostředí pozbývá artefiletika smysl. Pedagog by měl projít speciálním zážitkovým výcvikem, mít vysokou míru sebereflexe a brát v potaz svou osobní psychohygienu a předcházet tak syndromu vyhoření. Zážitkový výcvik dává pedagogovi pocítit artefiletické zážitky na vlastní kůži a vyzkoušet si na okamžik roli žáka. Zažít si artefiletiku na vlastní kůži a jako žák, zajišťuje, že pedagog později ve svém působení neklade na děti vysoké nároky, zjistí, co je dobré pojmenovat a co nechat skryto.

Další znalosti pedagoga by se měly týkat hlavně výtvarného umění a výtvarné kultury, měl by být schopen opakovat koncepty a vyjadřovat je v nové formě, což znamená vytvářet různé varianty pro vyjádření stejného tématu.

„Není pochyb o tom, že artefiletika předpokládá od učitele a jeho žáků velmi pěkné vztahy založené na vzájemné důvěře, respektu a ohledu ke svobodě osobnosti. Ale s tím souvisí i patřičná sebekázeň.“ (Slavík, 1997, s. 179) Předchozí citací autor připomíná důležitost stanovení si svých etických pravidel komunikace. Pokud je v expresi i reflexi vysoká míra svobody, tím více záleží na dodržování předem dohodnutých pravidel, která si účastníci mezi sebou domluvili a schválili.

4.4 Průběh artefiletické činnosti

Slavíková, Hazuková a Slavík (2010, s. 165) rozdělují průběh artefiletické činnosti do těchto fází:

- uvítání a ledolamka (vysvětleno níže)
- ztišení (relaxace, klidová činnost)
- motivační vstup (pohádka, příběh, oživení vzpomínek a podobně)
- výrazová hra
- reflektivní dialog
- závěrečný rituál a rozloučení

Ne vždy musí pedagog využít všechny tyto části, může některé odebrat nebo naopak přidat. Je vhodné zařadit občas i takovou aktivitu, která děti právě zajímá nebo vést rozhovor s dětmi na téma, které si zvolí. I přesto, že je možné některé části v hodině artefietiky vynechat, vždy by měla obsahovat tři opěrné body a to: **výrazovou hru**, **výtvarný zážitek** (popř. umělecký zážitek) a **reflektivní dialog**. (Slavíková, Hazuková a Slavík, 2010)

Ledolamky

V anglickém jazyce ice-breakrs, jsou krátká cvičení, která předcházejí hlavní části hodiny. Většinou se jedná o krátké hry, které slouží k uvolnění, rychlému soustředění na společnou činnost a zároveň mají motivační charakter. Jejich hlavním cílem je vytvořit příjemné sociální klima. Slouží také k překrytí předešlé činnosti a vytvářejí tak prostor pro nové zážitky, zbavení napětí, má naladit děti na symbolickou hru a zapojit všechny děti a pedagogy do společné činnosti.

4.4.1 Vyjadřovací prostředky

Ihned v začátku Slavík (1997) připouští, že výtvarné techniky a použité materiály nejsou v artefietice tím nejdůležitějším, ale jsou brány pouze jako prostředek vyjádření, nikoli jako cíl. Všíhá si hlavně toho, že výtvarné techniky dávají možnost vyjádřit duševní stav a jedinec může uvolnit vnitřní napětí a odreagovat se. Za základní vyjadřovací prostředky považujeme kresbu, malbu, plastickou tvorbu a akční tvorbu, která dovoluje používat k vyjádření i gesta a pohyb.

„Technika tedy není něčím, co přichází k žákovi zvnějšku, pouze jako zadání. Je něčím víc, je vyhledávaným nástrojem pro sdělení nevyslovitelného.“ (Slavík, 1997, s. 180)

Praktická část

5 Výzkumná studie

5.1 Cíl výzkumné studie

Cílem mé výzkumné studie je realizace artefietických činností s předškolními dětmi a zjistit, jakým způsobem ovlivňují tyto činnosti vzájemné vztahy mezi dětmi ve třídě.

Pro svůj výzkum jsem si vybrala metodu nestandardizovaného pozorování, která se řadí do kvalitativního výzkumu.

5.2 Metodika výzkumné studie

Pro sběr informací jsem použila metodu nestandardizovaného pozorování, kterou Široký (2011) řadí do kvalitativního výzkumu. Nestandardizované pozorování je prováděno obdobně jako standardizované pozorování avšak rozdíl spočívá zejména v podobě dat a ve způsobu jejich pořizování. V průběhu nestandardizovaného pozorování se provádí sledování objektu zájmu a pořizují se poznámky bez předchozí kategorizace v záznamovém archu. Pro zaznamenávání se nejčastěji využívá videonahrávka, která umožňuje pozdější rozbor pozorovaného.

Záznam pozorovaného má podle Širokého (2011) podobu slohové práce, kde je popsán průběh pozorování a vlastní pocity výzkumníka z pozorování.

Nestandardizované pozorování lze rozdělit stejně, jako standardizované pozorování na čtyři různé druhy. Pozorování v této práci lze označit za nestandardizované, zúčastněné a neutajené pozorování. Široký (2011, s. 66) tuto kategorii popisuje takto: „ ... *výzkumník se aktivně podílí na dění skupiny, skupina však ví, že je výzkumníkem pozorována.*“

5.3 Charakteristika výzkumného vzorku

Pro svoji výzkumnou studii jsem využila třídu v mateřské škole, kam jsem měla možnost docházet na praktické hodiny během studia vysoké školy. V této týdenní praxi jsem se měla možnost seznámit s prostorovým uspořádáním celé mateřské školy, dostupnými pomůckami a samozřejmě s atmosférou, která panovala ve vztazích mezi dětmi. Jedním z důležitých poznatků také bylo, že děti v této skupině jsou na artefietické činnosti zvyklé a vědí, jak probíhají. Seznámení se s třídou mi pomohlo při budoucím plánování artefietických aktivit pro děti.

Do třídy dochází celkem 25 dětí, ale během realizace činností jsem nepracovala s celou touto skupinou. Důvodem menšího počtu dětí je v první řadě lepší prožitek dětí z činnosti, za druhé lepší organizace a realizace činností a v poslední řadě také ohled na některé rodiče, kteří s natáčením videí nesouhlasili a jejichž děti se tak činností nezúčastnily.

V jednotlivých aktivitách se proto objevují různé děti, ne vždy ty samé. Důvodem byly nejen nemoci a nepřítomnost dětí ve třídě, ale také aktuální rozhodnutí dětí, že se činnosti zúčastnit nechtějí. Věkové složení dětí se pohybovalo mezi třemi roky a jedenácti měsíci a sedmi roky a dvěma měsíci. S výběrem dětí pro aktuální témata mi pomáhala třídní učitelka, která zná lépe rodiny dětí a jejich povahy a je tak schopná lépe posoudit zda dítě určitou činnost zvládne a nestane se pro něj nepříjemnou.

6 Průběh činností

V rámci svého výzkumu jsem během pěti setkání realizovala artefiletické činnosti s dětmi předškolního věku.

Pro činnosti, které jsem realizovala s dětmi, jsem se inspirovala v knize Slavíkové, Slavíka a Eliášové (2007) s názvem *Dívej se, tvoř a povídej! Artefiletika pro předškoláky a mladší školáky* a také v knize od autorů Slavíková, Hazuková a Slavík (2010) s názvem *Výtvarné čarování: Artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*.

Tématem celého mého působení, vzhledem k období a po konzultaci s třídní učitelkou, se staly „Barvy jara“. Snažila jsem se navázat na Třídní vzdělávací plán, abych nenarušila práci třídních učitelek a praktikantek a zahrnula jsem do tématu i aktuálně probíhající svátek matek.

Rodiče dětí na základě písemného souhlasu souhlasily s natáčením, fotografováním a následným zveřejněním záznamů v mé práci.

6.1 Potkaly se barvičky

Složení skupiny: 13 dětí, z toho 11 dívek a 2 chlapci

Artefiletická činnost kterou jsem zvolila jako úvodní, měla za úkol přiblížit mně, jako pozorovateli, vztahy dětí ve skupině, případně poodhalit i problémy, kterými může být nezařazení dítěte do skupiny nebo jeho vyloučení, odmítání spolupráce a podobně.

6.1.1 Uvítání a ledolamka

První hodinu jsem zahájila představením sebe sama v kruhu. Jedná se o činnost, kterou lze nazvat ledolamka, jak je vysvětleno v teoretické části. Činnost jsem zvolila proto, abych měla možnost se sama dětem představit a vyslechnout si jejich jména a to jakou mají náladu. Nejednalo se pouze o to, abych věděla, že dnes mají špatnou nebo dobrou náladu, ale také abych dětem hned v začátku mého působení naznačila, že o ně mám zájem, budu jim naslouchat a mohou mi sdělit vše, o čem budou potřebovat mluvit.

Děti se mi představovaly a ukazovaly svou náladu na pomyslném teploměru, kdy nahoře nad hlavou byla nejlepší nálada a dole na koberci špatná nálada.

První holčička při této hře začala svým představením: „*Já se jmenuju Natálka a mám se takhle.*“ Moje reakce byla: „*Jak to, že se máš tak dobře, Natálko?*“ A odpověděla mi: „*Protože dneska půjdu tancovat.*“

Objevuje se i opakování, kdy jedna z holčiček sdělila, že má dobrou náladu, protože jí mají rodiče rádi a její kamarádka, která seděla vedle ní, tuto odpověď zopakovala.

Jedna z nejmladších holčiček mě překvapila svou odpovědí, že má dobrou náladu protože: „*... mám ráda Tomíka a nebouchá mě.*“, Tomík je její starší bratr, který se aktivity zúčastnil také. Pravděpodobně mezi nimi bude dobrý vztah, i když upozornění Lucinky že jí nebouchá, může být i náznakem, že tomu tak někdy bylo.

Další sourozeneckou dvojicí je Anetka s Nikolka¹. Mladší Nikolka¹ byla první na řadě, ale trvala na tom, že Anetka by měla být první. Nakonec se mi Nikolka¹ představila a řekla, že má dobrou náladu, ale neví proč. Anetka je starší a v kruhu vysvětlila, že nemá žádnou náladu. Když jsem se jí zeptala, jestli jí chce zlepšit, odpověděla mi, že ne. Vztah mezi těmito sestrami se však více projeví v tvořivé činnosti

Všechny děti mi sdělovaly bez problému své osobní zážitky, to z čeho mají radost, co je těší. Pokud ovšem nevěděly nebo mi nechtěly sdělit jakou mají náladu a proč, nenutila jsem je.

6.1.2 Motivační vstup

Po skončení představování jsem dětem začala vyprávět příběh o tom, jak se potkaly barvičky.

Příběh jsem začala takto: „*Jestlipak víte, jakou barvu má zima?*“. Děti mi odpovídaly: „*Bílou!*“. „*A co jaro?*“. „*Žlutou, zelenou, modrou, červenou, bílou, hnědou, černou, oranžovou, stříbrnou, tyrkysovou.*“. „*Barviček je spousta. A já vám povím příběh.*“

Pokračovala jsem: „*Paní Jaro, probouzí tyhle barvičky, probouzí je pohlazením, aby mohly vybarvit celou naši přírodu. Sluníčko, kytičky, stromy, trávu, studny, vodu, oblohu. Barvičky se probudily a vydaly se do přírody všechno vybarvit... Když už si myslely, že mají vše*

vybarveno, sešly se na louce a zjistily, že ještě všechno vybarvené není. Růžové růže, fialové fialky, oranžové krokusy... A tak se rozhodly, že se zkusí promíchat, a tak se přibližovaly a oddalovaly...“.

Šátkem jsem se proměnila v paní Jaro a dala jsem dětem na výběr z barevných stužek a ty jsem jim uvázala na ruku. Děti se tak proměnily každý v jednu barvu. Poskytla jsem jim základní barvy: červenou, zelenou, žlutou, modrou a bílou. Děti si mezi sebou sdělovaly, jakou barvu mají nebo že už mají stužku přivázanou a naopak.

6.1.3 Výrazová hra

Přesunuli jsme se k velkému archu balicího papíru, který nám sloužil jako velká nevybarvená louka. Už při výběru místa lze pozorovat vztahy mezi dětmi. Jak jsem zmiňovala výše, jsou v této skupině dva sourozenecké páry. Zatímco Lucinka a Tomášek si vybrali místa vedle sebe, Nikolka¹ s Anetkou seděly každá na opačném konci balicího papíru.

Dětem jsem rozdala štětce a kalíšky s barvou, kterou si vybraly v podobě stužky a začaly malovat jarní louku. Připomněla jsem jim z příběhu potkávání barev a jejich míchání. Každý začal kreslit nějakou konkrétní věc. Objevovaly se sluníčka, tráva, mraky a různé květiny.

V průběhu si děti povídaly o tom, co kreslí. Všimla jsem si, že jediní dva chlapci ve skupině pracovali společně na mracích. Dvě holčičky, které v kruhu vysvětlovaly svou náladu tím, že je mají rodiče rádi, začaly jako první míchat barvy a to zelenou s bílou. Ostatní děti, které seděly blízko nich, se s napětím dívaly, co vznikne. Poté se mezi sebou začaly ptát: „Jůlínko, smícháme spolu barvičky?“. „Tak jo.“. Téměř všechny děti to chtěly vyzkoušet a ptaly se ostatních, zda můžou přidat svou barvičku. Některé děti ještě pozorovaly dění ve skupině a zatím se do míchání nezapojily. Během míchání začaly mizet konkrétní tvary a to hlavně u chlapců, kteří původně malovali mraky, a vznikaly spíše barevné plochy. Dívky společně s chlapci začali míchat všechny barvy dohromady.

Všimla jsem si opět Anetky, starší dívky ze sourozenecké dvojice, že holčička, která seděla vedle ní, narušila Anetčin malovací prostor a tak Anetka hned projevila svůj nesouhlas a okamžitě zelenou barvu zamalovala svou žlutou. Projevovala tak, že nechce s touto holčičkou



spolupracovat. A i později když jsem se snažila Anetku trochu zapojit do kolektivu, stále nechtěla, aby jí někdo její prostor narušoval. Dokonce se rozplakala, a tak jsme se domluvili s holčičkou, která seděla vedle ní, že už jí do jejího obrázku malovat nebude. Snažila jsem se Anetce přiblížit, co děti na druhé straně archu papíru dělají.

Děti se mezi sebou neustále domlouvaly, zda budou malovat společně. Bylo vidět, že s někým děti spolupracují raději a vybíraly si, s kým chtějí malovat. Dokonce jsem zaslechla i to, že jim nevadí, když budou celé špinavé.

Téměř všechny děti pak malovaly na jedné straně papíru a míchaly barvy s takovým nadšením a intenzitou až protrhly papír. Vysvětlila jsme jim, že by bylo dobré přesunout se do jednoho z prázdných rohů. Ten byl ale vedle Anetky na druhé straně, která mě slyšela a pohotově svým štětcem začala do rohu malovat, aby prázdný nebyl. Očividně nestála o jakoukoli blízkost dětí, ale ty i přesto zabraly místo kolem rohu a začaly malovat.

Přesunula se i Nikolka1 a přišla za svou sestrou Anetkou a ptá se jí: „Aný, můžu taky?“, ale Anetka naprosto striktně a rázně odpověděla ne. Nikolka1 tedy odešla zpátky na místo, kde malovala předtím a přidaly se k ní ostatní holčičky.

Pokusila jsem se vyzkoušet, zda Anetka smíchá barvy alespoň semnou, aby se přesvědčila, že jí to nijak neublíží. Vzala jsem si tedy červenou barvu a přisedla si vedle ní. Zeptala jsem se jí, jestli tam můžu malovat a nijak jí to nevadilo. Namalovala jsem pár tahů štětcem a ona přidala svou žlutou a vznikla nám oranžová. Okamžitě se k nám seběhly holčičky a začaly se mě ptát, zda se mnou mohou malovat. Vybídla jsem je, ať se zeptají Anetky. Ta si k sobě připustila jednu holčičku a přidala se i její sestra Nikolka1. Ta zanedlouho odešla a

začala malovat o kousek dál. Anetka pak k sestře přišla a ptá se jí: „*Můžu taky?*“. Nikolka¹ odpovídá: „*Neee, protože si nás nepustila tam.*“. Reagovala tak na předešlou situaci, kdy jí starší sestra nedovolila malovat s ní. Anetka sestru kopl, ta se na ní jen podívala a nic neřekla. Anetka poodstoupila a začala brečet. Vrátila se k sestře a kopl jí znovu. To už si Nikolka¹ nenechala líbit, vstala a bouchla sestru do zad. Anetka se naštvála, kopl Nikolku¹ znovu, položila barvu a šla za mnou mi říct, že s ní sestra nechce malovat. Na to jsem jí odpověděla, aby jí zkusila poprosit znovu, protože jsem tento konflikt ve třídě neviděla. Věnovala jsem se dětem, které potřebovaly doplnit barvy. O této situaci mě ještě před reflektivním dialogem informovala třídní učitelka, která celou situaci natáčela.

6.1.4 Reflektivní dialog

Posadili jsme se do kruhu a děti mi vracely stužky. Vrátili jsme se k tomu, co jsme tvořili, a dopověděla jsem příběh o barvičkách, které společným úsilím vytvořily nové barvy a mohly vymalovat zbylé květiny. Poté jsme si s dětmi posílali šátek a každý mohl říci, co se mu na předešlé činnosti líbilo a co ne. Jakou vytvořily novou barvu a co malovaly.

Děti mi odpovídaly kladně. Očekávala jsem, že Anetka nebo Nikolka¹ budou chtít říct, že mezi sebou měly konflikt, ovšem nestalo se tak. Vyzdvihovaly a hodnotily hlavně to, co se jim líbilo a pravděpodobné nadšení z výtvarného zážitku přehlušilo všechny nezdary. Nechtěla jsem tento konflikt zmiňovat z vlastní iniciativy, jelikož pro ně nejsem až tak blízká osoba a možná i proto, že nemám ještě tolik zkušeností a také nevím, zda by se o tom dívky chtěly bavit mezi svými kamarády. Nejen pro učitelku je dobré vědět, že tento konflikt nastal a pokud ho nezvládnou dívky vyřešit samy, bylo by dobré jim pomoci. Dobré by také bylo zapojit Anetku do kolektivu a pomoci ji zvládat podobné situace, které nastaly během tvoření.

V rámci mé budoucí praxe bych se více zaměřila na konflikt mezi Anetkou a Nikolkou¹. Snažila bych se zjistit více informací a pokusila se je podnítit k hledání alternativního řešení.

6.2 Barevná zahrádka

Složení skupiny: 12 dětí, z toho 8 dívek a 4 chlapci

Mým záměrem bylo dát dětem prostor vyjádřit svůj individuální náhled na dané téma a následně se ho pokusit propojit s ostatními dětmi.

Cílem bylo podle Slavíkové, Slavíka a Eliášové (2007) zobrazovat představy o skutečnosti za pomoci barev a hledat vztahy mezi individuálním a skupinovým projevem.

6.2.1 Uvítání a ledolamka

Druhý den jsme se opět sešli v kruhu, ale sešla se o něco málo jiná skupina dětí a tak jsem opět zvolila aktivitu z předešlého dne, a to představení a pokus o vyjádření své nálady. Opět se nenašel nikdo, kdo by měl špatnou náladu nebo kdo by měl problém se sdělením svého jména a své nálady. Děti byly klidné a naslouchaly si, a tak jsme mohli přejít k výtvarnému tvoření.

6.2.2 Výrazová hra

Dětem jsem předem v kruhu řekla, že nás čeká vytváření zahrádky a následné vytvoření velké zahrady. Na čtvrtku formátu A4 začaly vytvářet zahradu s doprovodem mého vyprávění.

Vyprávěla jsem hlavně o barvách, květinách, slunci a zvucích jara. Děti si samy vybraly, co zachytí na svůj papír. Dítě, které dokončilo činnost dříve, vybralo místo pro svou malou zahradu na jednu ze dvou velkých archů balicího papíru, které byly rozložené na zemi. Vybraly si jeden z nich a na ten svou malou zahrádku přilepily. Tato individuální činnost probíhala klidně. Děti si mezi sebou povídaly o tom, co kreslí. Měly potřebu znát i můj názor, zda kreslí obrázek správně. Průběžně jsem procházela mezi nimi a naslouchala jsem jejich rozhovorům, které se týkaly především barev a konkrétní činnosti, kterou právě dělaly. Řešily barvy, to jak má kdo vyždímaný štětec nebi zda si mají vyměnit vodu.

Postupně děti vybíraly místo pro svou zahrádku na dvou arších papíru. Řídily se nejen tím, že jeden z balicích papírů jim byl blíží, ale také se ptaly svých kamarádů, kde mají svůj obrázek a jestli si ho mohou přilepit vedle nich. Dokonce jedna holčička čekala u své kamarádky, až natře zadní stranu svého obrázku lepidlem. Poté přistoupila k velkému archu papíru, kde byl její obrázek, a řekla: „*Pojď, dej to nad mě.*“ a ještě jí prstem ukazovala kam přesně. Společně pak obrázek umístily s pomocí třídní učitelky, která jim připomněla, že by obrázek neměl přesahovat balicí papír. I ostatní děti řešily, či jsou již nalepené obrázky a vybíraly si podle toho místo.

Poté, co si všechny děti nalepily svou zahrádku na společný papír, jsme se posadili okolo archu balicího papíru a pokusili jsme se všechny naše zahrádky spojit do jedné velké. Při rozdávání štětců děti samozřejmě nejvíce zajímalo, jakou barvu bude mít násada štětce. Nakonec se musely spokojit s těmi, které na ně zbyly.

Děti začaly vodovými barvami dokreslovat prázdná místa mezi zahradami. Kreslily cestičky nebo i pokračovaly ve svých obrázcích. Vyskytl se i problém. Baruška se nemohla probojovat k malování. Ze začátku si vybrala místo, kde měla dostatečný prostor, ale vedle ní si přisedl Tomášek a prostor se tak o dost zmenšil. Baruška chvíli seděla a čekala, zda se jí vůbec naskytne možnost malovat. Pochvilí zjistila, že ne a přesunula se k holčičkám, protože si myslela, že je tam velké prázdné místo na papíře, ovšem musela jsem jí informovat, že je to



pouze podkladový papír, abychom nezašpinili linoleum. Baruška si povzdechla, chtěla se přemístit někam doprostřed zahrady, ale všimla si, že jí paní učitelka natáčí, tak se rozhodla přemístit k vedlejšímu archu papíru, kde bylo méně dětí. Sdělila mi svůj problém, proto jsem jí ještě vyzvala, aby se děti ještě jednou zkusila zeptat, zda jí neudělají místo. Holčičky jí ale

odmítly, a tak se šla zeptat k vedlejšímu archu papíru, kde jí děti přijaly. V průběhu činnosti si děti mezi sebou sdělovaly, co kreslí. Nikdo neměl žádný problém s tím, kdo maloval vedle něho. Ani jsem nepostřehla nějaký větší konflikt mezi dětmi.

6.2.3 Reflektivní dialog

V reflektivním dialogu bylo mým cílem bavit se s dětmi přímo o tom, co malovaly a jak se při tom cítily, co se jim líbilo a nelíbilo a který obrázek je jejich. Rozhodla jsem se využít větší prostor na linoleu a děti si posedaly okolo svých výtvorů na polštáře.

V rámci zabránění překřikování jsem dětem poskytla dřevěnou zelenou kostku. Děti tak měly možnost si samy určit, jak dlouho chtějí sdělovat své zážitky a kdy předají slovo dalšímu dítěti. Hned na začátku mě překvapili dva chlapci Michálek a Tomášek. Tomášek začal povídat: *„Nebílo se mi, jak mi Michálek čmáral na ruku.“* Hned na to navázal Michálek: *„Mně se nelíbilo, jak mi Tomášek zničil ten obrázek. A mně se líbilo, jak jsme tady dělali ty cestičky.“*

Postupně děti reagovaly takto: *„Mně se líbilo, že jsme se Sofinkou dělaly cestičky.“* *„Mně se líbilo, jak jsme hezky malovali.“* *„Mně se líbilo, mě bavilo tadycty psát.“*

Některé děti odpovídaly: *„Já nevím.“* *„Nevím.“* Ty jsem rozhodně nenutila, aby mi cokoliv sdělovaly. Musím říct, že spíše než že nevěděly, se mi zdálo, že svůj pocit z činnosti a své zážitky nechtějí ve skupině říci.

Další postřehy z činnosti jsou téměř stejné: *„Mně se líbilo, že jsme malovali a můj obrázek je tam ten.“* *„Mně se líbilo, jak jsme s Matyáškem dělali cestičky.“* *„Mně se líbilo a já jsem dělal s Lucinkou cestičky.“* *„Mně se líbilo, jak jsem malovala.“*

Baruška, která nebyla přijata do kolektivu, tento svůj malý problém v dialogu nezmínila. Pouze se svěčila, že se jí líbilo, jak malovala a ukázala nám svůj obrázek.

Pokud bych měla zhodnotit mojí práci, určitě bych se příště zaměřila více na problémy a konflikty dětí, které během činnosti vznikaly a upozorňovala bych na ně v reflektivním dialogu. Nevím, zda třeba Baruška nechtěla svůj problém řešit, nebo zda už na něj zapomněla. Určitě by bylo pro příště dobré, jí tuto situaci alespoň připomenout a nechat rozhodnutí na ní, zda nám o svém problému poví více nebo se o něm nebude chtít dále bavit.

6.3 Vytváříme svět

Složení skupiny: 13 dětí, z toho 11 dívek a 2 chlapci

Cílem této činnosti byla především spolupráce dětí a vyjádření pomocí různých materiálů svůj osobní náhled na zadané téma. Pro mě jako pro pozorovatele, byl tento typ tvoření velice přínosný, protože jsem měla dostatečný prostor pro pozorování dětí.

6.3.1 Uvítání a ledolamka

Ledolamka před hlavní činností spočívala v tom, že se děti přivítají v kruhu pohlazením po zádech a oslovením. Například: „*Vítám tě, Markétko.*“. Zajímalo mě, zda budou všechny děti ochotné dovolit kamarádovi, aby se jich dotkl a zda budou mít dostatek odvahy dotknout se někoho jiného. Nikomu z dětí to nedělalo větší problém. Některé děti se u této činnosti smály.

Následující činností byla imaginativní hra. A to z toho důvodu, abych v dětech probudila představivost a fantazii. Poskytla jsem dětem čistý kancelářský papír a vyzvala jsem je, aby se pokusily vymyslet, co by s ním šlo udělat. Některé děti by z papíru vyráběly srdíčka, ptáčky vlaštovku, čepici, korunku, lodičku, panáčka nebo motýlka. Jiné by na papír nakreslily panenku nebo princeznu.

6.3.2 Ztišení

Vybídla jsem děti, aby si ve třídě našly místo k odpočinku a zaposlouchaly se do zvuků přírody, které jsem jim pustila na CD. Ne všechny děti vydržely být klidné. Chtěly k odpočinku plyšáky, jak jsou zvyklé při odpočinku po obědě. Protože byly dost neklidné, ptala jsem se dětí v průběhu relaxace, co v nahrávce slyší. Většinou odpovídaly, že slyší ptáčky, žábu, dokonce zazněl i názor jedné holčičky, která slyšela princeznu.

Cílem ztišení bylo děti motivovat k vnímání přírody. V pěkném počasí bychom s dětmi mohli jít i na zahradu a pozorovat, co všechno se v přírodě děje, když jí bedlivě pozorujeme a

posloucháme. Popřípadě by se tato činnost dala rozvést a využít jako téma týdenního celku, v jehož rámci by se děti měly možnost podívat například do lesa.

6.3.3 Výrazová hra

Předešlé dva dny jsme tvořily zahradu s pomocí barev a štětců. Chtěla jsem dětem poskytnout i poněkud netradiční materiály a to šátky, provázky, dřívka, různá semena a oblázky. Aby měly děti pro tvoření čistou plochu a lépe se nám po skončení činnosti uklízelo, použila jsem jako podklad stará bílá prostěradla. Důvodem bylo i to, že koberec ve třídě je hodně barevný a působil by při tvoření na děti rušivě a také by na něm naše malé dílo nevyniklo.

Doprostřed bílé plochy jsem vytvořila pomocí žlutého šátku slunce. Dětem jsem dala možnost vytvořit okolo slunce celý náš svět a všechno to, co jsme v nahrávce slyšely, za pomoci všech již zmiňovaných materiálů. Znovu jsme si zopakovaly, co jsme slyšely: *„Ptáčky. Vodu. Motýlky. Vodopád...“*.

Děti se chopily šátků a začaly je rozkládat na bílý podklad. Na ně rovnaly kameny, mušle a dřívky. Na provázcích dělaly uzlíky a pokládaly je mezi šátky. Sázely do šátků semena a pecky z ovoce. Některé z dětí pracovaly ve skupinách jiné samostatně nebo ve dvojicích. Holčičky si s šátky začaly hrát na princezny a vázaly si je kolem pasu jako sukně a šaty. Nechtěla jsem jim říkat, že to nemají dělat nebo jim to zakazovat. Chtěla jsem je nechat, aby si šátky, jako nový materiál pro hru a tvoření, užily.

Dětem jsem znovu k tvoření pustila zvuky přírody, aby se ztišily a lépe se jim vytvářelo přírodní prostředí. I v nahrávce je slyšet jak se děti domlouvají: *„Tady bude konec moře.“ „Sem nešlapej Sáry.“ „Půjčíš mi nůžky?“ „Támhle máš.“ „Paní učitelko, já potřebuju písek.“ „My se snažíme dělat náhrdelníky.“*. Samozřejmě vznikaly i menší konflikty týkající se vlastnictví některé z věcí, které si děti zvládly vyřešit samy.

Mladší ze dvou chlapců vymyslel, že do hnědého šátku (hlíny) zasadí semínka. Přikryl je šátkem, posadil se k nim a hlídal je. Dokonce začal zpívat písničku: *„Vstávej semínko holala, bude z tebe fialka.“*. Navrhla jsem mu, aby semínka ještě zalil. Odpověděl mi: *„Ale já nevím jak.“*. Poskytla jsem mu modrý šátek. Přikryl jím své pole a povídá: *„Tak a už ty semínka vyrostou...“*. Dotvořil své malé dílko kameny a ptal se mě: *„Tak a už ty semínka vyrostou?“*. A

dál dotvářel svou část práce. „*Mně ty semínka asi nevyrostou.*“ opakoval stále: „*Oni asi vyrostou. Já nevím.*“. Poté přes jeho semínka přešla Lucinka Kateřinka, která to netušila, a hned řekl: „*Bacha, mám tam semínka! ... Lucinka šlápla na moje semínka. ... Hele! Pozor!*“. Poté ještě chvíli seděl a přendával kameny, až se obrátil na mě: „*Paní učitelko, kdy ty semínka vyrostou? Já nevím tak asi musíme sehnat...*“. Odpověděla jsem mu: „*Tak se tam podívej, jestli už rostou.*“. On ale oponoval: „*Ale to nesmíme.*“. Zeptala jsem se: „*Nesmíme? Tak počkáme.*“. Vysvětlil mi to takto: „*Kdybych se podíval tak ony by nevyrostly zase.*“. Po chvíli opět konstatoval: „*Tak asi ty semínka dneska nevyrostou.*“. Já jsem mu odpověděla: „*Je to možné, že nevyrostou.*“. „*Tak asi musíme dát pryč ty kamínky,*“ řekl chlapec. Odpověděla jsem mu, ať to zkusí. Pokračoval: „*Semínka, vylezte ven.*“. Chlapec opět opakoval písničku a nakonec řekl, že nevyrostou, že se asi špatně zasadila.

Sofinka s Justýnkou si povětšinou hrály s šátky a vytvářely si šaty. Také jsem si všimla, že se zdržovaly mimo zbytek skupiny.

V této tvořivé skupině byly opět dívčí sourozenská dvojice Anetka s Nikolkou¹. V závěru hry sháněly ještě nějaké šátky. A jelikož jediné šátky, které jsme nevyužily k tvoření, měly na sobě Justýnka se Sofinkou jako šaty, navrhla jsem, aby se pokusily holčičky poprosit, že jim možná nějaký šátek půjčí. Nikolka¹ se zeptala: „*Holky půjčíte nám nějaký šátek?*“. Sofinka odpověděla: „*Neee. Běžte si vzít jiné.*“. Druhá holčička si prohlédla Nikolku s Anetkou a řekla: „*Tak jo. Ale jenom Nikolce, protože žádnéj nemá. Ty máš.*“

Zaskočilo mě, že Nikolka¹ s Anetkou celou tuto činnost spolupracovaly a neměly mezi sebou žádný konflikt jako v předchozí činnosti. A také mě překvapilo, že Anetka bez větších obtíží zvládla zápornou odpověď a šátek tak nedostala.

Na konci tvoření jsem děti vyzvala, aby si vybraly místo, na které se posadí. Poměrně dlouho trvalo dokončení činnosti. Děti se nechtěly od tvoření odpoutat.

6.3.4 Reflektivní dialog

Děti si vybraly místo kam si sednou. Některé z nich si vzaly na sezení polštáře. K vyjadřování našich zážitků jsem použila černý oblázek, kterému děti říkaly, proč si vybraly to místo, na kterém sedí a co je bavilo nebo nebavilo.

Matyášek mi odpověděl, že se mu to líbilo dobře a neví, proč si sednul na to místo, kde seděl.

Lucinka Kateřinka: „Protože jsem chtěla sedět vedle Matyáška“

Sofinka: „Nevím. Protože se mi tady pohodlně sedí.“

Justýnka: „Já jsem si vybrala to místo, protože jsem ho dělala s láskou.“

Saša: „Já to nechci ještě říkat.“

Natálka: „Já jsem si tu sedla, protože se mi tu líbí.“

Lelinka: „Já tady sedím, protože mám vedle sebe svůj výtvar.“

Nikolka2: „Mně se líbí, že mám, hmm, tady svojí přírodu a dobře se mi tady sedí.“

Baruška: „Mně se tady líbí, protože jsme tady vytvářely svojí zahrádku.“

Nikolka1: „Protože je tady Baruška s Anetkou.“

Anetka: „Mně se líbí ta zahrádka, kterou jsme postavily. A ty dvě, moje sestřička je nejlepší a Baruška je taky nejlepší.“

Jůlinka: „Já jsem si vybrala tohle místečko, protože sem dělala tuhle zahrádku a líbí se mi tady ve školce.“

Kubík: „Protože se mi tohle místečko moc líbí.“

Sašenky jsem se na konci zeptala, zda nám už chce něco říct, ale odpověděla, že ne. Proto jsem se jí i zeptala, zda může činnosti ukončit, na což souhlasně přikývla. Zopakovala jsem dětem, co jsme tvořili a společně s dětmi jsme si na závěr ukazovaly, co kdo vytvořil. Některé děti se nechtěly dál zúčastnit a zůstaly sedět na svých místech. Nakonec nám i Sašenka měla možnost něco říci právě při prohlížení toho, co kdo vytvořil.

Vyslechla jsem si všechny děti, které měly ještě potřebu vyjádřit, co vytvořily. A společnými silami jsme všechny použité materiály roztřídily zpět do krabiček.



Hlavní činnost mi ještě více poodhalila vztah mezi Nikolka1 a Anetkou. Po prvním setkání s nimi jsem měla dojem, že jedna na druhou žárlí. Při tvoření s šátky a s přírodninami jsem si všimla, že dokáží i spolupracovat. Opět vznikl v kruhu menší rozpor, protože Nikolka1 chtěla, aby Anetka mluvila jako první, ta ale nechtěla a tak musela začít opět

Nikolka1. Co se týče Justýnky a Sofinky, které se převlékly za jakési princezny či víly, jsem si všimla, že Sofinka se natolik dostala do role pyšné princezny, která své šaty (šátky) nikomu nepůjčuje a v rámci této hry odmítla šátek komukoliv půjčit, i když mi třídní učitelka sdělila, že je to velice klidná a hodná dívka, která nikdy nemá problém se s něčím rozdělit. Sama paní učitelka byla z její reakce trochu překvapená.

Pokud bych podobnou činnosti realizovala v budoucnosti, zvolila bych menší počet dětí a větší prostor. Děti byly v závěru činnosti již unavené a během reflektivního dialogu už nebyly tak soustředěné jak by bylo potřeba.

6.4 U maminky v bříšku

Složení skupiny: 13 dětí, z toho 11 dívek a 2 chlapci

Cíl činnosti, jejíž téma jsem zvolila na základě blížícího se svátku matek, byl přiblížit dětem, jaké to asi bylo, než jsme se narodily a zkusit vyjádřit malbou v jakém prostředí asi miminko u maminky v bříšku vyrůstá.

Podle Slavíkové, Slavíka a Eliášové (2007) je hlavním cílem vyjádřit symbolizaci emocionálních stavů a obsažených prožitků.

6.4.1 Uvítání a ledolamka

Přivítání pro tento den jsem zvolila stejné jako pro den předešlý, což znamená, že jsme se přivítali pohlazením. A také zopakováním jmen, což bylo přínosem pro mě, abych mohla děti oslovovat jejich jménem a měly tak větší pocit jistoty a důvěry.

Ledolamkou před touto činností bylo posílání klubíčka, kdo měl klubíčko, řekl barvu a poslal ho dál. Hra měla děti aktivovat a spojit je do jedné skupiny, i když výtvarná činnost probíhala individuálně a liší se tak od činností předešlých.

6.4.2 Ztišení

Během ztišení jsme si s dětmi povídali, jaké to asi bylo u maminky v bříšku. Zda jsme tam slyšeli nějaké zvuky, nebo ne. Zda jsme slyšeli maminčin hlas, jestli nám zpívala nebo nám vyprávěla pohádku. Poté jsem děti poprosila, aby se schoulily do klubíčka jako miminka a všechny jsem je překryla bílými prostěradly. Poté jsem obcházela okolo, a říkala jsem: *„Jestli pak miminko cítí, že ho někdo hladí po zádičkách?“* a všechny děti jsem pohládila. *„Poslouchejte, jestli to miminko v bříšku slyší i zvuky?“*, dětem jsem pustila relaxační hudbu.

V průběhu činnosti, která měla soužit ke ztišení, byly děti neklidné. Předpokládám, že něco podobného si nikdy nezkoušely a vžily se do role miminka, které občas trochu zlobí. Pod prostěradlem se pošťuchovaly a měly potřebu si povídat. Nicméně chtěla jsem, aby si

vyzkoušely něco, co alespoň zdánlivě připomíná prostředí v prenatalním období, předtím než je nechám toto prostředí malovat.



6.4.3 Výrazová hra

Dětem jsem rozdala oválné čtvrtky, které měly připomínat tvar břicha. K dispozici jsem dětem dala pouze červenou, oranžovou a bílou temperovou barvu. Měla jsem obavy z toho, že děti nezačnou malovat nic, ale chopily se tohoto úkolu statečně. Malovaly různé postavy nebo pouze oblé tvary.

Jůlinka najednou řekla: „*My jsme byly oba.*“. Paní učitelka jí odpověděla, že nejdřív tam byl její bráška a pak až Jůlinka. Najednou se ze třídy ozvalo: „*To byste musely být dvojčata.*“.

Vznikaly běžné problémy. U stolečku byli dva chlapci a tři holčičky. Julinka, Jolanka a Tomášek mezi sebou měli jeden tácek s barvami a Sašenka s Matyáškem druhý. Sašenka řekla Jůlince a Jolance: „*Holky já budu u vás na barvičky.*“. Ale Jůlinka odpověděla: „*Ne, ty sou naše.*“. Sašenka si znovu štětcem sáhla do barev k Jůlince a ta odpověděla znovu ne. Matyášek si také nabral barvu z tácku před Jůlinkou a ta řekla: „*Ne, Matějáku. Ne!*“ a přitáhla si tácek s barvou k sobě. Zasáhla paní učitelka, která Jůlince řekla, že tácek musí nechat uprostřed, aby tam dosáhla i Jolanka, protože už ani jí nechtěla Jůlinka barvy půjčit.

Byla jsem příjemně překvapená, že celá výtvarná činnost probíhala celkem v klidu. Děti si povídaly potichu nebo i šeptaly. Většinou si povídaly o barvách, jaká jim chybí nebo jakou vytvořily. Postupně malbu dokončovaly a čekaly na ostatní děti.

Mezitím se dvě holčičky, co měly svou práci dokončenou, přišly zeptat k Jůlince: „Co máš ty?“ a Jůlinka řekla: „*Nedívejte se.*“. Při zpětném pozorování reakcí na videozáznamu jsem postřehla, že tyto dvě holčičky se vrátily ke svým obrázkům a chtěly domalovat do obrázku ještě břicho, ale neměly už na stolečku barvy a tak se šly podívat, jaké hračky jsou v této třídě.

Činnost pokračovala kresbou obyčejnou tužkou. Děti nalepily obrázek sebe v břichu na větší formát papíru a okolo dokreslovaly obyčejnou tužkou, co na takové miminko v břichu čeká, až se narodí.

„Tady bude zámek kousek vidět.“

„Moje se tam nedá přilepit.“

„Eště potřebuju lepidlo.“

„Já se těším za hafíkem. Těším se na chalupu, protože tam mám dva hafíky a ještě jednoho fešouna.“

„Hele co dělám já.“

„Takovej křivej domeček.“

„Paní učitelko, já už to mám.“

6.4.4 Reflektivní dialog

Po dokončení výtvarné činnosti jsme se sešli v kruhu. Děti jsem se zeptala: „*Jak vám bylo, když jsme si hrály na ta miminka? Jestli jste slyšely tu hudbu a cítily to pohlazení. Jak se vám líbilo hrát si na miminko? Jaké je to v břichu a co jste namalovaly na svůj obrázek?*“.

„Mně se líbilo, jak jsme si hráli, když jste nás hladila po zádičkách a když jsme malovali.“

„Mně se líbilo, když jsme byli, když jsme si hráli, když jsme byli v tom břichu a byly jsme přikryté tou dekou.“

Všechny další děti povídaly o tom, že se jim líbilo buď malování, nebo to jak jsem je přikryla prostěradly.

Na konci jsem se zeptala ještě jednou, zda bylo všem příjemné hrát si na miminka. Justýnka mi odpověděla na otázku, co jí bylo nepříjemné takto: „*Že jsem tam nemohla dýchat.*“. Poté se k ní přidaly i další děti a říkaly vesměs to samé. Až Tomášek se podělil se svou jedinečnou zkušeností: „*Mně se tam nelíbilo, že mě Matyášek, jak sme byli v tom ... tak mě tam pořád štípal.*“.

Nechala jsem si od dětí také poslat klubíčko a řekla jsem jim, že se mi moc líbilo, když jsem děti přikryla a oni se schoulily jako miminka a že se mi nelíbilo, jak se pošťuchovaly, ale že je mi jasné, že pokud by bylo v bříšku tolik dětí, neměly by místo a pošťuchovaly by se. Vysvětlila jsem jim, že chápu, proč se pošťuchovaly, ale alespoň si vyzkoušely jaké to je. Poté se rozběhla debata o dvojčátkách a trojčátkách, která se v bříšku musí taky pošťuchovat, protože mají málo místa.

Další moje otázka zněla, co děti kreslily okolo miminka. Děti sdělovaly konkrétní věci jako beton, domečky, maminku, postýlku a domeček, motýlka, kytičky, dvě hračky, stromy, mráčky, motýlek, který sedí na kytice. Některé děti mluvit nechtěly nebo už nevěděly, co nakreslily. Na závěr jsem dětem poděkovala.

U podobné činnosti by bylo dobré se příště více ptát dětí na konkrétní otázky. Během reflektivního dialogu se mi zdálo, že některé činnosti nebo pocity neumějí dost dobře pojmenovat a proto se o nich nezmiňují.

6.5 Výlet na kouzelném koberci

Složení skupiny: 7 dětí, z toho 4 dívky a 3 chlapci

Dnešní skupina byla opravdu malá a práce s ní byla mnohem příjemnější jak pro mě, tak pro děti. Měli jsme čas se navzájem vyslechnout. Téma jsem zvolila na základě blížících se prázdnin. Cílem bylo rozvíjet hlavně fantazii.

Slavíková, Slavík a Eliášová (2007) si při práci s látkami berou za cíl hlavně ověřování si reálnosti představ (předmětem hry je kus látky, která má určitý tvar a baru) a také rozvoj imaginace (konkrétní kus látky se stává létajícím koberce, kouzelným pláštěm, sluncem, studánkou nebo něčím jiným co slouží ke hře).

6.5.1 Uvítání a ledolamka

Dětem jsem dala kouzelný neviditelný míč a zkoušely jsme, co s ním kdo umí. Děti se u hry zasmály a vymýšlely různé, i dost nepravděpodobné věci, ale míč byl kouzelný a umí snad všechno, takže jsem děti v žádném případě neopravovala a smála jsem se jejich nápadům společně s ostatními. Jednalo se tedy o ledolamku, která podpořila fantazii a stmelila skupinu.

6.5.2 Motivační vstup

Vysypala jsem před děti spoustu šátků a poprosila jsem je, aby si každý jeden vybral. Zkoušely jsme, co by s ním šlo udělat. Převléct se za babičku, použít ho jako čelenku nebo jako švihadlo. Poté jsme si každý svůj šátek rozprostřely a posadili se na něj. Poprosila jsem děti, aby mi postupně řekly, proč si vybraly ten šátek a co jim připomíná.

„Černá se mi na něm líbí.“

„Nevím.“

„Mně to přijde, jako řáka voda. Mám rád modrou barvu.“

Kubík se hned přidal, že mají doma modrou tapetu a Matyášek, že mají doma červenou tapetu.

„Mně to připomíná barevný chodník.“

„Mně to připadá jako duha. Akorát že tam mám jiný barvy jako má duha.“

„Mně to připomíná oblohu a lítaj na ní ptáci.“

Poté, co mi děti řekly, proč si vybraly ten konkrétní šátek, jsem jim navrhla: *„Když sedíme na tom šátku, co kdybychom ho proměnili v létající koberec a mohli bychom se každý vydat někam, na nějaké to místočko, kde se nám líbí, kde jsme rádi nebo třeba i někam do cizí země kde jsme ještě nebyli...“*

6.5.3 Ztišení

Společnými silami jsme šátek s dětmi zaklínadlem proměnili v létající koberec. Dětem jsem pustila relaxační hudbu a nechala jsem je přemýšlet o tom, kam se vydají. Některé děti ležely a v klidu naslouchaly hudbě. Jiné děti měly potřebu se pohybovat a povídat si s ostatními. Baruška si dokonce z šátku a židlí postavila jakýsi domeček a schovala se do něho. Jeden z chlapců ji napodoboval.

6.5.4 Výrazová hra

Po skončení relaxace jsem dětem nabídla tvrdý papír a pastelky aby se pokusily zachytit to místo, které na létajícím koberci navštívily. Mohly kreslit jak u stolečků, tak i na zemi. Baruška neustále stavěla domeček z šátků, ale protože nikoho nerušila a dětí bylo méně, nechala jsem jí tvořit. Během kreslení se k ní přidal Matyášek a stavěl domeček s ní. Poprosila jsem třídní paní učitelku, zda by neměla kolíčky na prádlo a půjčila jsem je Barušce s Matýskem, aby mohly svůj domeček dokončit a začít kreslit.

Rozhovory mezi dětmi byly poklidné a většinou se týkaly pouze pastelek a také toho co kreslí.

Během tvoření vznikl menší konflikt mezi Matýskem, Baruškou a Ivetkou. I když byl Matýsek s Baruškou v domečku první, přišla za nimi Ivetka a Matyáška už mezi sebou nechtěly, protože se tam nemohli vejít. Nakonec se domluvili a vešli se tam všichni tři.

Michálek si postavil také svůj malý domeček, do kterého se schoval. A Matyášek začal jeho domeček obdivovat.

Vyzvala jsem děti, aby začaly své obrázky dokončovat a sdělila jsem jim, že budou mít možnost si s šátky ještě hrát. Kubík mezitím přidal svůj šátek na domeček Michálka. A chtěl se se mnou mazlit a povídat si. Baruška upozorňovala, že mají veliký bunkr a očividně měla velkou radost. Matýsek se tam začal pošťuchovat s Ivetkou, ale nakonec se vše vyřešilo a pravděpodobně to bylo pouze v zápalu hry. Ostatní děti se ptaly Barušky, zda mohou jít za ní do bunkru. I nadále si děti hrály s šátky a zkoušely, co všechno se s nimi dá dělat.

Já a několik holčiček jsme postavily ostrov z šátků a připravily jsme tak místo pro sdělování si svých zážitků z činnosti.

6.5.5 Reflektivní dialog

Po skončení kresby svých obrázků, děti uklidily pastelky a já jsem je vyzvala, aby si na našem ostrově vybraly místočko. Michálek a Matyášek si začaly zpívat písničku „*Jede, jede mašinka*“.

Po zklidnění dětí jsem poslala velký červený korálek. Kdo ho měl v ruce, sděloval ostatním jakou zemi nebo místo navštívil a co namaloval.

Ivetka nakreslila kytičky a líbilo se jí to. Korálek předala Natálce, která byla v Itálii a nakreslila moře a vrátila se zpátky mezi nás. Ivetka se jí zeptala: „*A co je to hnědý?*“ Natálka jí s radostí odpověděla. Matýsek namaloval kytičky a byl s Lucinkou na narozeninách. Barušce se líbilo, že kreslila obrázek a byla na nějaké Kristýně, kde jsou různé domečky a vysvětlila nám, že tam pojede, až se budou ostatní děti ve školce fotit. Kubíkovi se to moc líbí a namaloval tam modrou, protože se mu ta barva moc líbí. Michálek byl v Albánii a byl tam na pláži. Moc se mu tam líbilo. Lelinka byla u koníků a namalovala louku.

Nikdo z dětí se nebál ostatním ukázat svůj obrázek a sdělit co namaloval. Po skončení našeho povídání jsem dětem ještě nabídla, že si s šátky mohou hrát. Stavěly si z nich domečky

a opět se převlékaly za různé víly a princezny. Myslím si, že zážitek z šátků pro ně byl tak silný, že jsem jim je nemohla hned odnést.

Reflexivní dialog i celá tato činnost probíhala mnohem klidněji než předešlé. Přisuzuji to menšímu počtu dětí.

7 Postřehy třídní učitelky

Po skončení realizace všech činností jsem požádala učitelku třídy, ze které mi byli rodiče ochotni podepsat souhlas s natáčením videí s jejich dětmi, o krátké zpětné zhodnocení aktivit a případné zpětné reakce dětí na činnosti v mé nepřítomnosti.

Na otázku, zda si u dětí všimla nějaké zpětné reakce, odpověděla takto: *„Přemýšlím o zpětných reakcích. ... Víte, děti jsou zvyklé na formu prožitkového učení. Potom - žijí přítomností. Vzpomenou si u obrázku a mají neustále nové podněty, ale všimla jsem si, že reagovali hodně rodiče a s dětmi si o tom vyprávěli.“*

Na aktivitu, kterou jsem nazvala U maminky v bříšku, a volila jsem jí kvůli blížícímu se svátku matek, paní učitelka plynule navázala a s dětmi ještě hovořili o maminkách. Zmínila se o jistém problému, který bohužel nastal a popisuje ho takto: *„Až zpětně jsem si uvědomila, že jsem neměla na toto téma vybírat jednoho kloučka - je v náhradní rodinné péči. Neuvědomila jsem si to, až když jsem věšela obrázek na nástěnku. Dostali jsme se k tomu s maminkou po rodinné arteterapii a omluvila jsem se jí. Maminka řkala, že děti vědí, jak to s nimi bylo a rozpovídala se. ... Vyprávěla spoustu neuvěřitelných věcí ..., ale jsem za to ráda. Mohu lépe pochopit celou rodinu.“*

Děti ze mě měly podle paní učitelky příjemný pocit, což hodnotí jako velký bonus pro mou práci. A zdůrazňuje i to, jak na děti působím: *„Kdybyste se do nich neuměla vcítit, kdybyste je nevnímala, nemohla byste jít cestou, kterou se vydáváte. Máte dar vstoupit do srdíčka. Děti na vás budou reagovat, ale ty, které budou z odlišného rodinného prostředí, to na vás budou vydatně zkoušet. To je taková profesní škola života, která člověka posouvá dál a dál....“*

Z rozhovoru s paní učitelkou vyplývá fakt, že děti jsou na prožitkové učení zvyklé. Nevnímají ho tedy jako něco absolutně nového a po delším čase už se za ním neohlížejí. Mají ovšem potřebu sdělovat své bezprostřední zážitky ve svém intimním prostředí, což je pro ně rodina. Zároveň je ale pro mě, jako pro budoucího pedagoga velice výhodné znát situaci rodiny, aby nenastal podobný problém, který popisuji výše, a nedotkli jsme se tématu, které se pro některé dítě může stát stresujícím a nepříjemným. A nakonec podle mínění třídní učitelky hodně záleží na osobnosti pedagoga, který by měl odhadnout situaci, emoce a prožitky dětí aby mohl správně reagovat a být dobrým průvodcem na cestě poznání.

8 Výsledky pozorování

Cílem mé bakalářské práce bylo realizovat artefietické činnosti s předškolními dětmi a zjistit, jakým způsobem ovlivňují tyto činnosti vzájemné vztahy mezi dětmi ve třídě.

Během pozorování ve třídě a i později při sledování videozáznamů jsem zjistila, že nelze přesně říci, jak ovlivňují tyto činnosti vzájemné vztahy dětí. Vypozorovala jsem chování jednotlivců v určitých situacích, jejich reakce a v některých případech i to jak řeší konflikt. Vzájemné vztahy se sice během mého pozorování projevovaly, avšak nemůžu s jistotou říci, že tyto činnosti vztahy mezi dětmi ovlivnily. Abych mohla vypozorovat změnu ve vzájemných vztazích, musela bych tyto činnosti realizovat pokaždé se stejnou skupinou dětí a navíc bych musela realizovat více než pět setkání, abych měla možnost lépe se se skupinou sžít a poznat ji.

Na povrch vyplývaly během reflektivních dialogů bezprostřední zkušenosti dětí z hlavní části činnosti. Jednou se s námi chlapci podělili o nepříjemný zážitek, kdy si jeden druhému pomalovaly ruce, podruhé nám jeden z chlapců přiznal, že mu bylo nepříjemné, když ho druhý kamarád poštuchoval. Chlapci museli sebrat veškerou svou odvahu, aby nám sdělili svůj nepříjemný zážitek. Ostatním dětem tak připomněli, že se nemusí bát, říkat dospělým to, co je trápí a zároveň mohly porovnat prožitky chlapců s těmi svými. Je možné, že pro chlapce byla činnost nepříjemná, ale někdo jiný kdo byl jen o kousek dál od nich, mohl prožívat stejnou činnost s nadšením a vnitřním uspokojením. To všechno by se pedagog nikdy nedozvěděl, pokud by po této činnosti neproběhl reflektivní dialog.

Další problém, který nastal až po mém působení, byl, že jeden z chlapců, který se zúčastnil činnosti „U maminky v bříšku“, je v náhradní rodinné péči. Tato činnost mu tedy mohla být nepříjemná, avšak při reflektivním dialogu ani při realizaci konkrétních činností neměl s tvořením žádný problém. Dokonce mi třídní učitelka sdělila, že se mamince chlapečka omluvila a o problému si společně povídaly. To mohlo poskytnout pedagožce informace o fungování rodiny a tak může v dalším svém působení na tuto vzniklou situaci reagovat.

V průběhu pozorování artefietických činností děti nevědomky projevovaly své vztahy k ostatním dětem ve skupině. Ať už slovně, například při odmítnutí spolupráce, nebo gesty, mimikou a chováním. Jako příklad lze uvést dvě sestry, které jedna druhou kopla na základě neshody. Vztahy se ale projevují i tím, jaké místo si dítě ve skupině zvolí, například vedle koho se posadí v kruhu, jaké místo si vybere ve společném díle nebo vedle kterého obrázku umístí ten svůj. To vše lze využít k pozorování vztahů mezi dětmi a záměrným vedením lze tyto vztahy

ovlivňovat. Pedagog by ale měl brát v potaz, že každé dítě potřebuje jiný čas na zvládnutí určitých činností a nemůžeme proto předpokládat, že se všechny děti hned na poprvé do společné činnosti zapojí a budou ji všichni prožívat pozitivně nebo že začnou své pocity a zážitky projevovat při prvních setkáních s artefaktikou.

9 Diskuze

V průběhu pozorování se projevovaly různé náhledy dětí na stejná témata a v reflektivním dialogu sdělovaly své individuální prožitky z aktivit, což potvrzuje i Slavík (2011), podle kterého artefiletika zprostředkovává dítěti zážitek z výtvarné činnosti a každý prožívá proces tvůrčího projevu vždy jinak a jedinečně. Slavík (1997) také uvádí, že dítě se ve výrazové hře projevuje autenticky, projevují se jeho zkušenosti a mohou se projevovat i sociokognitivní konflikty. V mém výzkumném pozorování jsem zaznamenala různé zkušenosti dětí v reflektivních dialozích i mimo ně. Sociokognitivní konflikt, jak ho autor popisuje, jsem měla možnost v dané skupině pozorovat jen v malé míře, protože většina dětí měla na činnost nebo situaci stejný náhled.

Vágnerová (2012) upozorňuje na fakt, že vrstevnické vztahy nabízejí dítěti rovnocenný vztah s dětmi a možnost rozvoje prosociálních způsobů chování, které umožňují jak prosazení, tak spolupráci. Má výzkumná studie tento fakt potvrzuje. Děti během činností spolupracovaly, dokázaly se podřídit skupině i prosadit sebe sama a svůj názor.

Slavíková, Slavík a Eliášová (2007) uvádějí, že pro realizaci těchto činností je zapotřebí dostatek času, jelikož jejich součástí není pouze tvořivá činnost ale také reflektivní dialog.

Artefiletické činnosti jsou časově náročné nejen pro pedagoga ale i pro dítě. Pozorování a realizace těchto činností ukazuje, že je důležité vybírat do těchto aktivit méně dětí a přizpůsobit činnosti jejich věku tak, aby v závěru nebyly příliš unavené a nesoustředěné. Přesvědčila jsem se, že na počtu dětí při těchto činnostech opravdu záleží. Pokud má být každému dítěti během reflektivního dialogu umožněno říci svůj náhled na tvořivou činnost, je zapotřebí, aby dětí bylo méně, než je počet běžné třídy v mateřské škole. Děti tak vydrží naslouchat ostatním až do konce činnosti a nejsou unavené.

Závěr

V posledních letech se pedagogové mateřských škol snaží dětem nabídnout moderní techniky a metody výchovy a vzdělávání. Snaží se s jejich pomocí směřovat své působení na individualitu jedince, v čemž mohou být artefiletické činnosti pedagogovi velmi nápomocné.

Cílem mé bakalářské práce bylo zjistit, jakým způsobem ovlivňují artefiletické činnosti vzájemné vztahy dětí ve skupině. Realizace těchto činností klade jisté nároky na osobnost pedagoga a jeho zkušenosti s touto metodou, ale také samotná skupina musí mít s těmito aktivitami zkušenosti. Pokud jsou děti i pedagog na tyto činnosti připraveni a mají s nimi zkušenosti, mohou pomoci oběma stranám k poznávání vztahů a emocí ostatních.

Z pozorování vyplynulo, že artefiletické činnosti podporují projevy emocí dětí. Spíše tedy než ovlivňování vztahů mezi dětmi, tyto činnosti umožňují dítěti své emoce projevit a srovnávat je s emocemi a prožitky ostatních dětí.

V závěru bych ráda zmínila, že v realizaci těchto činností s dětmi předškolního věku mám v úmyslu pokračovat během svého zaměstnání jako pedagog v mateřské škole. Chtěla bych se zúčastnit i různých kurzů a seminářů, které jsou o artefiletice pořádány a zdokonalovat se tak v těchto činnostech.

Seznam použitých zdrojů

1. CALOŇOVÁ, Darina. *Metodika herních činností: studijní opora*. Vyd. 1. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik, Ústav pedagogických a psychologických věd, 2012, 93 s. ISBN 978-80-7248-774-5.
2. FILKOVÁ, Radka. *Netradiční materiály ve výtvarné výchově na prvním stupni základní školy* [online]. 2007 [cit. 2015-06-09]. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Hana Stadlerová. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/79435/pedf_m/Diplomka_s_obrazky.pdf>
3. KOPŘIVA, Pavel a kol. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008, 286 s. ISBN 978-80-904030-0-0.
4. KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005, 184 s. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0852-3.
5. KUCHAROVÁ, Věra a Kamila SVOBODOVÁ. *Sít zařízení denní péče o děti předškolního věku v ČR*. 1. vyd. Praha: VÚPSV, 2006, 57 s. ISBN 80-87007-51-4.
6. KUCHYŇKOVÁ, Markéta. *Výtvarné hry s přírodninami a v přírodě* [online]. 2011 [cit. 2015-06-09]. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Hana Stadlerová. Dostupné z: <http://is.muni.cz/th/209651/pedf_m/>.
7. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 3. vyd. Praha: Grada, 1998, 344 s. ISBN 80-7169-195-X.
8. PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013, 181 s. ISBN 978-80-262-0495-4.

9. SLAVÍK, Jan. *Mladé pojetí výtvarné výchovy v České republice: Artefiletika*. BDK-Mitteilungen / Bund Deutscher Kunsterzieher [online]. 2003 [cit. 2015-06-10]. ISSN 0005-2981. Dostupné z: <http://artefiletika.kvk.zcu.cz/clanky/8-teorie-artefiletiky/122-mlade-pojeti-vytvarne-vychovy-v-ceske-republice-artefiletika>
10. SLAVÍK, Jan. *Od výrazu k dialogu ve výtvarné výchově, Artefiletika*. 1. Vyd. Praha: Karolinum, 1997, ISBN 80-7184-437-3.
11. SLAVÍK, Jan. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky 1. Díl*. 2. vyd. Praha: UK Pedagogická fakulta, 2011, 282 s. ISBN 978-80-7290-498-3.
12. SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, Helena HAZUKOVÁ a Jan SLAVÍK. *Výtvarné čarování: artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. 2., upr., (V SPL-Práce 1. [sic]) vyd. Úvaly: Albra (redakce SPL-Práce), 2010, 167 s. ISBN 978-80-7361-079-1.
13. SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, Jan SLAVÍK a Sylva ELIÁŠOVÁ. *Dívej se, tvoř a povídej!: artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 194 s. ISBN 978-80-7367-322-2.
14. SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2004, 48 s. ISBN 80-87000-00-5.
15. STRAŠÍKOVÁ, Blanka. *Z dětských mudrosloví: specifické znaky dětské psychiky*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2000, 83 s. ISBN 80-7184-996-0.
16. ŠIROKÝ, Jan. *Tvoříme a publikujeme odborné texty*. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2011, 208 s. ISBN 978-80-251-3510-5.
17. UŽDIL, Jaromír. Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte. 5. Vyd. Praha: Portál, 2002, 128 s. ISBN 80-7178-599-7.
18. VACÍNOVÁ, Marie.; TRPIŠOVSKÁ, Dobromila.; FARKOVÁ, Marie. *Psychologie*. UJAK Praha 2010, vydání II. Rozšířené, ISBN 978-80-7452-008-2.

19. VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie, Dětství a dospívání. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2012, ISBN 978-80-246-2153-1.
20. VONDROVÁ, Petra. *Pojetí výtvarné výchovy v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání*. Metodický portál: Články [online]. 23. 05. 2005, [cit. 2015-06-01]. Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/238/POJETI-VYTVARNE-VYCHOVY-V-RAMCOVEM-VZDELAVACIM-PROGRAMU-PRO-PREDSKOLNI-VZDELAVANI.html>>. ISSN 1802-4785.

Seznam příloh

- **Příloha č. 1** – Videozáznamy artefietických činností
- **Příloha č. 2** – Potkaly se barvičky
- **Příloha č. 3** – Barevná zahrádky
- **Příloha č. 4** – Vytváříme svět
- **Příloha č. 5** – U maminky v bříšku 1
- **Příloha č. 6** – U maminky v bříšku 2
- **Příloha č. 7** – U maminky v bříšku 3



Příloha č. 2 - Potkaly se barvičky



Příloha č. 3 - Barevná zahrádka



Příloha č. 4 - Vytváříme svět



Příloha č. 5 - U maminky v bříšku 1



Příloha č. 6 - U maminky v bříšku 2



Příloha č. 7 - U maminky v bříšku 3