

**Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2014

Vlasta Hořká



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

Reflexe fází rozhovorů s předškolními a
mladšími školními dětmi v průběhu
tvořivých výtvarných aktivit s keramickou
hlínou.

Vypracovala: Vlasta Hořká
Vedoucí práce: Mgr. Jan Vaněk

České Budějovice 2014

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně, pouze s použitím pramenů a literatury, uvedených v seznamu citované literatury.

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, 17. prosince 2014

Vlasta Hořká

PODĚKOVÁNÍ

Dovoluji si vyjádřit poděkování Mgr. Janu Vaňkovi za odborné vedení této bakalářské práce, za jeho cenné rady a konstruktivní připomínky, které pomáhaly dát tvar její celkové podobě.

Zároveň bych chtěla poděkovat ředitelce MŠ, která mi umožnila načerpat zkušenosti v práci s dětmi v rámci praxe a dále všem učitelkám, které se se „svými“ dětmi zapojily do realizace části mého projektu v jejich třídách a tím napomohly vzniku této práce.

Děkuji řediteli ZUŠ za poskytnutí prostor a zázemí keramické dílny, bez čehož by se výtvarné tvoření s keramikou nemělo kde uskutečňovat.

Děkuji také rodičům a dětem ze zájmového kroužku keramiky za účast a zájem.

V neposlední řadě děkuji svojí rodině za veškerou podporu a trpělivost po celou dobu mého studia. ☺

VĚNOVÁNO

Mému tatínkovi, který ve mne věřil - moc mi chybí... ☹

ABSTRAKT

V úvodu této bakalářské práce autorka osvětlí pohnutky výběru svého tématu, které se věnuje přínosu podpory tvořivosti v průběhu rozhovorů s dětmi, prostřednictvím keramické hlíny, jako součásti růstu osobnosti a přípravy na školu, především u předškolních dětí.

V teoretické části se nejprve dotkne vývojových teorií dětí předškolního a mladšího školního věku, poté poukáže na specifika předškolního vzdělávání a důležitost osobnosti pedagoga s důrazem na efektivní komunikaci. Dále vysvětlí faktory facilitující a blokuující tvořivost. V neposlední řadě se bude věnovat keramice, jako prostředku tvořivosti. Tuto část uzavírá malou ukázkou uměleckých artefaktů, jako možnosti inspirace pro tvorbu dětí.

V praktické části autorka vysvětlí hlavní cíl tohoto výzkumu a tím je **hledání komunikační strategie při reflexi fází rozhovorů** s předškolními a mladšími školními dětmi v průběhu tvořivých výtvarných aktivit s keramickou hlínou.

Její osobním cílem je dále nalezení optimálního tematického programu pro keramický kroužek včetně zapojení rodičů dětí a nabídnutí doplňkového projektu keramického tvoření předškolním dětem do mateřské školy, k završení jejich vzdělávání v integrovaných blocích. Jako výzkumný soubor si autorka zvolila děti předškolního a mladšího školního věku, které navštěvují kroužek keramiky v místní ZUŠ (Základní umělecké škole), který vede již deset let. Realizace výzkumu obsahuje ukázkou a reflexi rozhovorů s dětmi.

Na závěr autorka zařadila celkové hodnocení. Program byl sestaven tak, aby přispěl k rozvoji schopností a dovedností dětí, s přihlédnutím k dětem preferovaným tematům. Ukázkou některých postupů činností, které byly realizovány v keramickém kroužku včetně kooperace rodičů, ale i v mateřské škole, uvádí autorka v příloze a praxí ověřené výsledky vyvozuje v závěru bakalářské práce.

Klíčová slova:

Předškolní děti, mladší školní věk, keramický kroužek, keramika, komunikace s dětmi, tvořivost

ABSTRACT

The author will **first** introduce the reason she had chosen her topic, which is focused on using clay as the mean of promoting creativity while interviewing children, this is to help personality growth and preparation to enter school in preschool children.

In the theoretical part the author will touch on some developmental theories of preschool and younger school-age children, followed by pointing out the specifics of pre-school education and the importance of an educator's personality with regards on effective communication. The factors that facilitate and block creativity will also be discussed within this section together with the topic of ceramics as a mean of creativity formation. This section will be concluded by a small sample of artefacts that may be used as an inspiration for children's art creation.

In the practical part of this paper the author will explain the main aim of her research which is **looking for a communicative strategy of the reflection on the phases of an interview** with children of pre-school and young school age during creative activities using clay.

Her personal goal is then to find an optimal thematic programme for ceramic activities club with the participation of children and their parents and propose a supplementary project of ceramic club for pre-school children in a nursery school to help them to complete their education in integrated blocks. The participants were pre-school and young school-age children of a ceramic club that the author has been running for ten years. The realization of this research includes an illustration and a reflexion of the interview with children.

In the final part the author has included an overall assessment. The programme was developed in such a way that it would contribute to a development of a child's abilities with regards to their preferred topics of discussion. Some examples of the procedures implemented in the ceramics club including cooperation of the parents and in the nursery school are listed in the appendix and the results based on practical application are drawn in the conclusion of this paper.

Keywords:

Pre-school children, young school-age, ceramics club, ceramics, communication with children, creativity

Obsah

ÚVOD	8
I. TEORETICKÁ ČÁST	10
1 DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO A MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU V ZRCADLE VÝVOJOVÝCH TEORIÍ	10
1.1 Teorie psychosexuálního vývoje - Sigmund Freud (1856 – 1939)	13
1.2 Teorie psychosociálního vývoje - Erik Homburger Erikson (1902 – 1994)	15
1.3 Teorie kognitivního vývoje - Jean Piaget (1896 – 1981)	17
2 SPECIFIKA PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	19
2.1 Zkušenostně reflektivní učení	23
3 OSOBNOST PŘEDŠKOLNÍHO PEDAGOGA	24
3.1 Efektivní komunikace	29
4 PSYCHOLOGIE TVOŘIVOSTI	34
4.1 Faktory facilitující tvořivost.....	37
4.2 Faktory blokuující tvořivost.....	38
5 KERAMIKA JAKO PROSTŘEDEK TVOŘIVOSTI	39
5.1 Druhy keramiky a jejich charakteristika.....	39
5.2 Suroviny pro výrobu keramiky	42
5.3 Techniky vytváření z keramické hmoty.....	44
5.4 Dekorační techniky v keramice	47
5.4.1 Techniky plastického dekorování.....	47
5.4.2 Malířské techniky	48
5.5 Sušení a pálení	52
6 UMĚLECKÝ ARTEFAKT JAKO INSPIRACE K TVORBĚ DĚTÍ.....	54
II. PRAKTICKÁ ČÁST - VÝZKUM	57
7 CÍLE VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	57

7.1	Cíl výzkumu	57
7.2	Výzkumné otázky	57
8	CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU.....	58
8.1	Děti z keramického kroužku.....	58
9	METODOLOGIE.....	60
9.1	Kvalitativní výzkum	60
9.2	Zakotvená teorie	61
9.3	Audiovizuální záznam.....	63
10	REALIZACE VÝZKUMU.....	64
10.1	Analýza dat.....	65
10.2	Interpretace dat	69
10.2.1	Komunikace s dětmi při zahájení	69
10.2.2	Komunikace s dětmi při zadávání činností.....	72
10.2.3	Komunikace s dětmi při motivaci činností.....	78
10.2.4	Komunikace s dětmi při hodnocení výtvorů	84
10.2.5	Komunikace s dětmi na závěr	87
10.3	Výsledky výzkumu	90
11	REFLEXE SUBJEKTIVITY	96
12	DISKUZE.....	103
13	ZÁVĚR.....	106
14	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	108
15	SEZNAM FOTODOKUMENTACE A PŘÍLOH	113

ÚVOD

„Zájem o výtvarnou činnost, o modelování, přispívá k rozvoji osobnosti člověka, ovlivňuje jeho vkus, estetické vnímání a formuje jeho životní styl“ (Klusoňová, Špičková, 1990, str. 147).

K práci s dětmi mne v mém případě zásadně motivovaly moje vlastní děti, které nade všechno miluji. Další mojí velikou láskou je umění, architektura a obzvláště keramika, která mne provází již od malička a která mne zároveň nasměrovala, jakou cestou se mám vydat.

Je to již deset let, co jsem převzala dobrovolné vedení keramického kroužku v místní Základní umělecké škole (ZUŠ) po mojí předchůdkyni a dodnes toho nelituji. Tvořivé činnosti s keramickou hlinou, v rámci přípravy předškolních dětí na školu, dále jako součást růstu jejich osobnosti a také jako prostředek k posílení komunikace mezi rodiči a jejich dětmi, jsou pro mne prioritou.

Při rozhovorech s dětmi a rodiči, kteří navštěvují keramický kroužek jsem zjistila, že o práci s keramickou hlinou mají zájem i další, ne jen ti, kteří kroužek navštěvují. Také tato zpětná vazba mě utvrzuje v tom, že moje snaha má svůj smysl. Práce s keramickou hmotou podporuje smyslové vnímání (zejména haptické), tím přispívá k rozvoji jemné motoriky, dále rozvíjí prostorovou představivost (základ předmatematických představ), tvořivost, praktické i komunikační dovednosti, samostatnost, sebedůvěru a v neposlední řadě také estetické cítění.

Hlavním cílem mojí bakalářské práce je hledání komunikační strategie při reflexi fází rozhovorů s předškolními a mladšími školními dětmi v průběhu tvořivých výtvarných aktivit s keramickou hlinou.

Mým osobním cílem byla potřeba zkvalitnění výběru a námětů činností a sestavení optimálního, tematického programu pro keramický kroužek, zapojení rodičů dětí a zároveň vytvoření projektu, který by mohl také doplňovat nabídku pro děti z mateřských škol, s využitím keramické hlíny při tvořivých činnostech, jako završení jejich vzdělávání v Integrovaných blocích.

V průběhu studia na JU v ČB, při četbě odborné literatury a na základě vlastní praxe, jsem vytvořila program praktických činností, který využíváme s dětmi v zájmovém

keramickém kroužku, ale i jako základ projektu pro děti z MŠ. Vychází z pedagogických a psychologických poznatků z odborné literatury, i z mých vlastních zkušeností s vedením a tvořením s dětmi v Domě dětí a mládeže, později při praxi v mateřské škole - v rámci studia na JU v Českých Budějovicích a především v kroužku keramiky, který se stal stěžejním výzkumným souborem při následující reflexi rozhovorů.

V keramické dílně se scházíme s dětmi jednou za 14 dní, vždy ve čtvrtek na dvě hodiny. Tematický program je vytvořen, s přihlédnutím k nově příchozím na takovém stupni obtížnosti, aby jej zvládli i začátečníci a předškolní děti. Účelem je kladná motivace k tvorbě s keramickou hlínou a podpora jejich sebevědomí, samostatnosti, soustředěnosti, efektivní komunikace, ale i přínos ve zkvalitnění využití jejich volného času.

Výtvarné činnosti v keramické dílně dávají dětem krásný pocit a radost z dobře vykonané práce. Tvoření z keramické hlíny má na všechny pozitivní vliv. Působí kladně na psychiku, na citovou oblast a rozvoj smyslů, rozvíjí samostatnost dětí a tím přispívá k jejich kladnému přijetí sebe sama, podporuje soustředěnost dětí, vlastní iniciativu i sebekázeň a napomáhá k rozvoji a zlepšování jejich jemné motoriky. Má i rehabilitační význam, děti se při práci učí rovněž sebeovládání a upevňují si správné pracovní návyky, to vše jim umožní lépe se adaptovat (předškoláci) a zapojit (mladší školáci) do výuky ve škole.

Tato bakalářská práce obsahuje také ukázky činností s keramickou hlínou.

Zkušenosti ze zájmového kroužku, činnosti, které jsou stále vylepšovány a nově získané poznatky z pozorování předškolních dětí (na videozáznamech), včetně reflexe rozhovorů, by mohly být zároveň podkladem při tvorbě a zpracování rozšířeného návrhu na projekt činností s keramickou hlínou v mateřských školách do budoucna, popřípadě základem pro diplomovou práci při mém dalším studiu.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO A MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU V ZRCADLE VÝVOJOVÝCH TEORIÍ

PŘEDŠKOLNÍ VĚK:

Předškolní věk je vývojové období dítěte od dovršení třetího roku věku po vstup do školy, obvykle do dovršení šestého roku dítěte (Průcha a kol., 2003). Erikson (1963) toto období dítěte označuje, jako **věk iniciativy**, jehož hlavní potřebou je **aktivita**. Také Vágnerová (1999) vyzdvihuje fakt, že konec této fáze není určen jen fyzickým věkem, ale hlavně sociálně, nástupem dítěte do školy. Dále uvádí, že charakteristickým znakem tohoto věku je postupné uvolňování vázanosti na rodinu a rozvoj aktivity, která již není tak samoučelná, ale umožňuje dítěti, aby se již prosadilo a uplatnilo ve vrstevnické skupině. Přispívá k tomu osvojení běžných norem chování i přijatelná úroveň komunikace.

Vývoj kognitivních procesů:

Dětské myšlení je málo flexibilní, prelogické a egocentrické, vázané na subjektivní dojem a aktuální situační kontext. Jako jeden z významných úkolů předškolního období považuje Vágnerová (1999) překonání této bariéry, jako předpoklad k nástupu do školy, který je důležitým vývojovým mezníkem v životě dítěte.

Piaget (in Vágnerová, 2005) nazval typický způsob uvažování předškolních dětí jako **názorné, intuitivní myšlení**¹.

Typické znaky myšlení předškolního dítěte, jak nazírá na svět a jaké si vybírá informace, lze dle Vágnerové (1999) vyjádřit v několika bodech:

- **Egocentrismus** - ulpívání na subjektivním pohledu, zkreslování úsudků na základě subjektivních preferencí. Langmeier (in Vágnerová, 1999) uvádí příklad: „*Dítě, které si zakrývá rukama oči, aby je druzí neviděli*“. (str. 76).
- **Fenomenismus** - důraz na zjevnou podobu světa, eventuálně na její představu. Svět je pro dítě takový, jak se mu jeví. Odmítá například tvrzení, že velryba není ryba.

¹ Piaget - viz. kapitola 1.3

- **Prezentismus** - přetrvávající vazba na přítomnost, na aktuální podobu světa.
- **Centrace** - zaměřenost na nejbližší svět a pravidla, ulpívání na jednom nápadném znaku. Například při pozorování tekutiny ve sklenici se řídí dítě pouze její výškou, ale ne už šířkou.

Důležitý je také dle Vágnerové (1999) **způsob, jakým tyto informace zpracovává:**

- **Magičnost** - tendence interpretovat dění v reálném světě pomocí fantazie, aby pro ně bylo srozumitelné a přijatelné. Předškolní děti mezi tím nečiní rozdíl. Tento přístup se u předškoláků projevuje i formou **nepravých lží – čili konfabulací**. Fantazie má pro děti v tomto období harmonizující význam, je nezbytná pro jejich rozumovou a citovou rovnováhu. Alespoň občas přizpůsobují realitu svým potřebám a interpretují ji bez ohledu na skutečnost. Piaget (in Vágnerová, 1999) nazývá tento způsob **asimilací**².
- **Animismus**, popřípadě **Antropomorfismus** – dítě světu lépe rozumí, když mu přiřítá vlastnosti živých bytostí, popřípadě i lidské. Například Piaget (in Vágnerová, 1999) říká: „*sluníčko jde po obloze...*“ (str. 79).
- **Arteficialismus** – jednoduchý výklad vzniku okolního světa spatřuje například Langmeier (in Vágnerová, 1999), jako že: „*všechno se dělá, například někdo dal hvězdy na oblohu*“ (str. 81).
- **Absolutismus** – přesvědčení dítěte, že každé poznání musí mít definitivní platnost, jako potvrzení dětské potřeby jistoty. Například Strašíková (in Vágnerová, 1999) uvádí reakci jednoho předškolního chlapce na reklamu, která vychvalovala jednu zubní pastu jako nejlepší. Ten ji odmítl s tím, že „*nejlepší je jiná, protože to tak říkali minule*“ (str. 76).

MLADŠÍ ŠKOLNÍ VĚK:

V naší společnosti je vymezen školní věk obdobím povinné školní docházky. I v tomto období prochází dítě mnoha změnami. Vágnerová (1999) jej dále rozděluje na **raný školní věk**, který trvá od nástupu do školy přibližně dva roky (od 6 - 7 do 8 - 9 let) a je charakteristický především adaptací na školu. Dále na **střední školní věk**, který trvá přibližně tři roky (od 8 - 9 do 11 - 12 let) a provází jej změny nejen biologické, ale i sociální. Dítě přechází na druhý stupeň a je považováno za období příprav na dospívání.

² Asimilace - přijímání a osvojování nových zkušeností – viz kap. 1.3

Posledním obdobím je **starší školní věk** (12 - 15 let), který souvisí s dospíváním a je označováno jako pubescence.

My se budeme zabývat prvními dvěma obdobími, která označíme souhrnným názvem **mladší školní věk** (Vágnerová, 1999). Pro toto období je typický způsob myšlení, který označil Piaget³ (in Vágnerová, 1999), jako **fázi konkrétních logických operací**, které jsou charakteristické chápáním proměnlivosti, jako základní vlastnosti reality. **Decentrace**⁴ se projevuje i v hodnocení sebe sama a jiných lidí. Jedním z předpokladů přijatelného zvládnutí role školáka je školní zralost. Především jde o **zralost CNS** (centrálního nervového systému), která se projevuje změnou celkové reaktivity dítěte - zvýšenou emoční stabilitou, odolností vůči zátěži i kvalitnější koncentrací pozornosti. Roste diferenciací sluchového a zrakového vnímání, dochází k rozvoji motoriky a senzomotorické koordinace. Také rozvoj poznávacích schopností, které ovlivňuje zrání i učení a dosažení dostatečné úrovně **autoregulace**⁵ je podmínkou přijatelné adaptace na školu. Podle Eriksona⁶ (in Kohoutek, 2010) je školní období, z hlediska psychosociálního vývoje, **fází píle a snaživosti**, v níž se dítě prosazuje především svým **výkonem**, který by potvrzoval jeho pozitivní hodnotu. Vágnerová (1999) dodává, že tu si musí zasloužit, nezískává ji automaticky. Role školáka znamená, že dítě musí být schopno respektovat ve škole určité normy, musí zvládnout **podřízenou roli žáka a symetrickou roli spolužáka**, musí umět přijmout **novou autoritu učitele** a umět přijatelným způsobem komunikovat. Pro školáka je velmi důležité, jak je hodnocen dětskou skupinou a jaké v ní získá postavení. Největší význam v socializačním procesu má **rodina**, jejíž hodnoty a normy dítě přejímá. V tomto směru hraje roli i obecný postoj ke vzdělání, ten také ovlivňuje **motivaci** dítěte ke školní práci (Vágnerová, 1999). Abychom jim v tom pomohli, je naším úkolem (rodičů a učitelů) podporovat v dětech **samostatnost** a tak zvanou **self-efficacy**⁷, což je „vědomí vlastní účinnosti“, sebedůvěra ve vlastní schopnosti. Pokud se děti domnívají, že jsou schopny ovlivňovat svůj život,

³ Piaget - viz. kapitola 1.3

⁴ Decentrace - odpoutání z vázanosti od zjevné nápadnosti a osobně atraktivní vlastnosti reality (posouzení skutečnosti z více hledisek).

⁵ Autoregulace – schopnost odložit uspokojení ve prospěch hodnotnějšího cíle. Souvisí s decenterací, je založena na vůli a spojena s vědomím povinnosti.

⁶ Erikson - viz. kapitola 1.2

⁷ Self-efficacy – jedna z důležitých součástí Bandurovy sociálně kognitivní teorie. viz. (Kolář, Nehyba a Lazarová, 2012) [\[online\]](#)

zaujímají optimistické postoje a lépe zvládají životní těžkosti, což je v našem sociokulturním okruhu důležitou podmínkou spokojeného prožívání života. Rodiče, kteří podporují aktivitu dítěte, tak zvyšují jeho kompetence a zase naopak získané dovednosti dítěte zpětně způsobí, že je vnímáno rodiči a později i širším sociálním prostředím, jako schopnější.

1.1 Teorie psychosexuálního vývoje - Sigmund Freud (1856 – 1939)

Patří mezi originální koncepce duševního vývoje člověka. Podle Freuda (in Kohoutek, 2010) je psychosexuální vývoj osobnosti člověka determinován⁸ interním **libidem** - životní energií, která plyne z hlubin nevědomí a má sexuální povahu (princip slasti). Člověk v průběhu své ontogeneze lokalizuje pocit slasti v různých tělesných oblastech. Každá vývojová fáze nese určitý model setkávání jedince s okolním světem. **Duševní vývoj člověka dělí na jednotlivé fáze:**

1. Orální fáze – časově odpovídá kojeneckému období (první rok). Zdrojem slasti jsou **ústa**, jimiž kojeneček saje mateřské mléko, ale i „poznává svět“. Vytváří se model osvojování, zmocňování se předmětu, utvářejí se prvotní vztahy - základním vztahem je v tomto období vztah k matce, formou je inkorporace (vtělení, včlenění). Jistým mezníkem tohoto úseku je dentice (čili chrup), který přináší prvek agrese a ambivalenci⁹ vztahu. **Orální charakter** – je psychoanalytický termín pro popis orální fixace, prožívání a chování osob, které vyžadují zvýšenou pozornost, podporu, péči - osob zvýšeně závislých na jiných lidech.

2. Anální fáze - období vývoje batolete (1 – 3 roky). Kromě vztahu k objektu se utváří **vztah i k sobě samému**, k vlastní činnosti i k jejím výsledkům. Konkurojí (soupeří) zde motivy retence (zadržení) a expulze (vypuzení) – nejen ve vztahu k vlastním exkrementům. U dítěte se **tvoří schopnost ovládnutí i sebekontroly**, projevují se počátky etického i estetického cítění a následné utváření **Superega** – nejdříve jako odraz vlivu dospělých, postupně se však autonomizuje (osamostatňuje). Intenzivní rozvoj **Ega** signalizuje počátek **období vzdoru**. **Anální charakter** - je psychoanalytický termín vyjadřující anální fixaci, ta charakterizuje sklon člověka ke lpění na majetku, na penězích, na jejich hromadění, šetrnost až lakomost, umíněnost, tvrdohlavost,

⁸ Determinace - předurčení

⁹ Ambivalence - rozpolcenost

autoritativnost a sobectví. *Při práci předškolních dětí s keramickou hlinou se u nich setkáváme s regresí (návratem) do této fáze vývoje.*

3. Falická fáze – týká se období od 3 - 5 let dítěte. Dítě se v této fázi značně osamostatňuje a zabývá se fantaziemi vlastních schopností, vlivu a síly - uvažováním o vlastní potenci (Freud in Kohoutek, 2010). Mění se vztah k rodiči stejného pohlaví, je zabarven žárlivostí a duchem konkurence – označujeme ho jako **Oidipovský (Elektřin) komplex**. Řešení nastává při identifikaci s rodičem stejného pohlaví a zároveň v „částečném“ zřeknutí se rodiče opačného pohlaví (alespoň do doby, než je „znovunalezen“ v dospělém sexuálním partnerovi). **Falický charakter** – je psychoanalytický termín, který označuje falickou fixaci, která je po uplynutí této fáze nežádoucí. Vyznačuje se přetrváváním preference a zvýšené závislosti syna na matce, nebo dcery na otci.

4. Latentní fáze – týká se období mezi 6 rokem dítěte a nástupem puberty. Podle Freuda (in Kohoutek, 2010) zde nedochází k manifestnímu vývoji libida, jakoby na jistou dobu tento vývoj zcela ustával. **Latentní charakter** – psychoanalytický termín označující přetrvávající fixaci latentní fáze, ale i vyřešení Oidipovského (Elektřina) komplexu identifikací s rodičem stejného pohlaví. Dalšími znaky jsou utlumenost pohlavního pudu, klidná reaktivita, snaha o výkonnost v oblasti poznávání, snaha navazovat dobré sociální vztahy (zejména s vrstevníky), dodržování sociálních a etických norem.

5. Genitální fáze – je z hlediska vývoje libida fází nejvyšší a poslední a je ukončen hypotetickým dosažením zralosti osobnosti, včetně psychiky. **Genitální charakter** – má biologicky a psychosociálně zralá osobnost, která propracovala pregenitální ambivalenci (rozpolcenost), plně vyřešila svůj Oidipovský (či Elektřin) komplex a na rozdíl od falického charakteru přikládá objektu a jeho uspokojení stejnou váhu, jako svému vlastnímu (Freud in Kohoutek, 2010).

V průběhu vývoje se také aktivují, dotvářejí a zároveň kultivují jednotlivé vrstvy osobnosti: jako „**Id (Ono)**“ – pudová vrstva, „**Ego (Já)**“ – převážně vědomá, integrující složka a osobnostní vrstva „**Superego (Nadjá)**“ – zvnitřněné normy, zákazy, příkazy, zásady a normy.

1.2 Teorie psychosociálního vývoje - Erik Homburger Erikson (1902 – 1994)

Vývoj člověka rozdělil Erikson (in Kohoutek, 2010) do osmi vývojových stadií, z nichž je každé charakterizováno nějakým typem **konfliktu, či krize** a jeho vyřešení přináší pro ego člověka novou sílu - **ctnost** (virtue). Pokud se tak nestane, člověk opouští dané stadium s pocitem méněcennosti a jeho další vývoj může stagnovat a být tak narušen. Je zde zřejmá paralela s Freudovým modelem vývoje, avšak Erikson pokrývá celou životní dráhu člověka a od principu vývoje libida obrátil pozornost spíše k sociálním aspektům ontogeneze – ústředním tématem je **vývoj identity** (pocit i druh vlastní totožnosti). Jejich **charakteristika**:

1. Orálně senzorké (od narození - 1. rok) - charakterizuje ho **základní důvěra proti základní nedůvěře**.

Základní důvěru budují rodiče, především matka, svojí optimální péčí. Souvisí s dobrou hygienou, kojením a fyzickým i sociálním kontaktem. Hlavně jde o empatii, citlivost, adekvátnost. **Základní nedůvěra**, či spoléhání se, je patrná u osobností, u nichž je navyklý únik do schizoidního, či depresivního stavu. Jako „virtue“ (**ctnost**), kterou si člověk v této fázi vytváří, je **naděje** - vlastnost, která napomáhá životu.

2. Svalově anální (2. - 3. rok) - charakterizuje ho **autonomie proti studu a pochybám**.

Dochází k maturaci (zrání) svalové soustavy. Erikson (in Kohoutek, 2010) zde zdůrazňuje v souladu s Freudem (anální fáze) význam uvědomělého a již částečně ovládaného zadržování a vypuzování, jako základ **autonomního rozhodování** o sobě. V tomto období je nutná zvýšená potřeba citlivého přístupu ze strany rodičů, v opačném případě dítě negativně vnímá trest, nebo odloučení a vyvolává to v něm **stud a pochyby**. *„Mnohé malé dítě, které je zahanbováno víc, než snese, může být v trvalé náladě vyjadřovat vzdor...Toto stadium se proto stává rozhodujícím pro poměr lásky a nenávisi, spolupráce a svéhlavosti, svobody sebevyjádření a jejího potlačení.“* (Erikson in Kohoutek, 2010). „Ctností“ je zde **vůle, volní úsilí**.

3. Lokomotoricky genitální (3. - 5. rok) - charakterizuje ho **iniciativa proti vině**.

Dítě zintenzivňuje svoji **iniciativu**, svoje aktivity, experimentuje, plánuje, objevuje svoje tělo. Také se učí identifikací (nápodobou a ztotožněním) s dospělými vzory, s učiteli a

především s rodičem shodného pohlaví. „Ctností“ je zde **účelnost a úspěšnost** v protikladu k nesmyslnosti, či přílišné snaze o úspěch, která může vyvolat pocit viny, úzkosti a rezignaci zvláště, pokud jsou přehlíženy potřeby druhých lidí.

4. Latence (6. - 12. rok) - charakterizuje ho snaživost proti méněcennosti.

Období **snaživosti** souvisí s docházkou do základní školy. Dítě přijímá neosobní principy, nepohybuje se už ve světě představ a her, ale více se věnuje úkolům (už by mělo mít cit pro účelnost) a rozvíjení dovedností. Tehdy je ohroženo pocitem **méněcennosti**, zoufá si někdy nad svou kapacitou a pokládá se za odsouzené k prostřednosti. V tomto stadiu člověk získává vztah k práci a ke spolupráci. Může se ale stát, že si jej člověk nevytvoří a pocítí méněcennost, či rezignuje. "Ctností" je zde **kompetence (schopnost a dovednost) zralého úkolového zaměření.**

5. Puberta a adolescence (12. - 20. rok) - charakterizuje ho identita proti konfuzi (zmatení) rolí.

Oproti předešlému, poměrně klidnému stadiu, je zde **vývoj vlastní identity** velice bouřlivý a to jak fyzický, tak psychický, ale i sociální. Člověk musí sjednotit své předchozí představy o sobě samém, se svými konkrétnějšími cíli do budoucna (například budoucí povolání a sociální pozice). Často probíhají i krize identity - různé obavy, deprese, **konfuze (zmatek, chaos) rolí.** Velkou úlohu hraje na počátku adolescence potřeba identifikace se vzory a jejich nápodoba. „Ctností“ je zde **věrnost své životní filozofii, svým zájmům, cílům a hodnotám.**

6. Mladší dospělost (20. - 30. rok) - charakterizuje ho intimita proti izolaci.

Je obdobím schopnosti sdílení s identitou druhého, včetně opuštění soustředění na sebe sama, beze strachu, že se v tomto spojení vlastní identita rozpustí. Opakem **intimnosti** je sklon k distancování se (**k izolaci**). „Ctností“ je zde **láska.**

7. Dospělost (30. - 60. rok) - charakterizuje ho generativita proti stagnaci.

Generativita je především zájem o plození a vedení příští generace. Někteří však tohoto pudu takto nevyužijí, ale mají potřebu něco produkovat (tvořit), něco předávat, či o něco pečovat. Kdo se necítí přínosný ve smyslu generativity, často se začíná zabývat sám sebou, nebo se uzavírat a **stagnuje.** „Ctností“ je něčím konstruktivně a **reálně přispět, být prospěšný a pečovat o někoho.**

8. Zralý věk (60. rok - do smrti) - charakterizuje ho integrita „já“ proti zoufalství.

V této poslední fázi ontogeneze člověka jde o integritu „já“ (vyrovnávání se s bilancí vlastního života i s faktem smrti). „Ctností“ je v tomto období **spiritualita a moudrost.**

1.3 Teorie kognitivního vývoje¹⁰ - Jean Piaget (1896 – 1981)

Tato teorie patří k vlivným psychologickým konceptům současnosti. Piaget (in Kohoutek, 2010) považoval za základní princip vývoje člověka prolínání dvou procesů: **asimilace** (spočívá v přijímání a osvojování nových zkušeností) a **akomodace** (mysl člověka se přizpůsobuje novým prvkům), příkladem je akomodace čočky oka při změně světelných podmínek. Tato schopnost je dána zčásti maturací (zráním) nervové soustavy, zčásti tím, s jakým množstvím a kvalitou podnětů se člověk setkává. Kognitivní vývoj neprobíhá spojitě, významné posuny úrovně poznání nám umožňují rozlišovat dle Piageta (in Kohoutek, 2010) **čtyři hlavní stadia:**

1. Senzomotorické (od narození - 2 let) - zpočátku si děti uvědomují jen počítky z vnitřního a z vnějšího prostředí (z vlastního těla a z okolí), ale ještě nespojují tyto "obrazy" funkčně. Vnímají pouze izolovaně obraz vlastní ruky i počítky z pohybu, nejsou ještě schopny podat si cíleně hračku. Později se jejich schopnosti vnímání i pohybu prohlubují, děti s nimi experimentují (například cucání ruky, „paci-paci“, házení předmětů) a ty vedou k získávání a procvičování znalostí a schopností, k účelnější povaze činností. Na konci tohoto období jsou již schopny přemýšlet, co by se mohlo stát. Jako zlomový okamžik se dá považovat dosažení vědomí **„stálosti předmětu“** - dítě si uvědomuje, že skrytý předmět existovat nepřestává („bu-bu-bu-kuk“).

2. Předoperační a) Předpojmové a symbolické myšlení (2 – 4 roky)

b) **Názorné a intuitivní myšlení (4 – 7 let)** – Dítě je již schopné uvažovat i mluvit o událostech a předmětech v symbolických pojmech (například hry s fantazijním prvkem „jako“, že telefonuje s dřevěnou kostkou, nebo vaří z písku). Také vnímání časových souvislostí je důležité. Nejdříve se při pojmenování něčeho nepřítomného ptá: „kde je?“, poté si ale uvědomí i možnost přemýšlet a hovořit o něčem nepřítomném, minulém, či budoucím. Dosud ale nemá rozvinuté „organizující

¹⁰ Kognitivní vývoj – vývoj poznávacích schopností

koncepty“: **množství** (při přelití vody ze široké nízké sklenice do vysoké úzké tvrdí, že je jí ve druhé víc), **příčinnost** („řeky máme proto, aby po nich jezdily lodě“), **úhel pohledu** (je egocentrické – myslí si, že všichni vidí věci tak, jako ono) a **klasifikaci a kategorizaci** (zcela nerozezná podřazené a nadřazené pojmy). Piaget (in Kohoutek, 2010) považuje právě tyto koncepty za podmínku při přeměňování a řazení informací, proto pojmenoval toto stadium předoperačním.

3. Konkrétních operací (7 - 12 let) - myšlení je vázáno na konkrétní obsah, děti dospívají k **principu konzervace** (při změně tvaru se nemění množství), lépe si uvědomují **příčinnost**, mění se **úhel pohledu** (mizí egocentrismus - dívají se na věci i z pohledu jiných lidí), dospívají ke **komutativnosti v počítání** (v duchu obrátí postup: $1 + 2 = 2 + 1$), lépe **klasifikují a kategorizují**. Nejsou však ještě schopny abstrakce¹¹, pokud mají vyřešit sylogismus¹², věcný obsah výroků je pro ně důležitější, než vztahy mezi nimi. Stejně tak nezvládají systematické uvažování, pokud řeší problém s několika proměnnými.

4. Formálních operací (přibližně od 12 let výše) – děti jsou již schopny abstraktně myslet, metodicky postupovat, vytvářet hypotézy. Výsledkem uplatňování těchto schopností je ovlivnění celé osobnosti člověka (například některé typické prvky adolescentního prožívání a chování, jako je nerozhodnost a ambivalence¹³, ale i samostatnost úsudku až „ideologičnost“), že si dokáže představit i různé, byť hypotetické varianty - nejen „jak to je“, ale i „jak by to mohlo být“ (prognostické myšlení). Všichni lidé (ani někteří dospělí) tohoto stadia však plně nedosahují (Piaget in Kohoutek, 2010).

¹¹ Abstrakce - Výsledkem procesu abstrakce, který je těsně spjat se zobecněním, jsou pojmy, které odrážejí podstatu předmětů. Antonymem (opačným významem) abstraktního je „konkrétní“.

¹² Sylogismus - „logický důsledek“, druh logického tvrzení, ve kterém je jeden z výroků (závěr) odvozen z ostatních dvou předpokladů (premis).

¹³ Ambivalence - rozpolcenost.

2 SPECIFIKA PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Vzdělávací politika v České republice vychází v současnosti z přesvědčení, že člověk se musí vzdělávat celý život, měl by mít zájem na svém vzdělávání, učení a vědění, které mu umožňuje bohatší a dokonalejší **interakci se světem**. Jako důležitý **prvopočátek tohoto procesu** je považováno předškolní vzdělávání a jako takové v současnosti nachází významnou podporu státu.

Předškolní vzdělávání má pro život dítěte důležitý význam. Hovoří o tom poznatky psychologů, lékařů a pedagogů, kteří dokazují, že většina toho, co dítě prožije v prvních letech života a co z podnětů přijme je trvalá, a že tyto **rané zkušenosti**, které dítě získává v rodinném i mimo rodinném prostředí, se v jeho životě zhodnotí (mnohdy i daleko později) a najdou své uplatnění (Kolektiv autorů, 2004).

Koncepce předškolního vzdělávání je založena na stejných zásadách, jako ostatní obory a úrovně vzdělávání a řídí se společnými cíli: orientuje se k tomu, aby si dítě od útlého věku osvojovalo základy **klíčových kompetencí** a získávalo tak předpoklady pro své **celoživotní vzdělávání**, umožňující mu snáze a spolehlivěji uplatnit se ve společnosti znalostí¹⁴(Kolektiv autorů, 2004).

Východiskem předškolního vzdělávání¹⁵ je **RVP PV**¹⁶ (Rámcový vzdělávací program předškolního vzdělávání). Je to **závazné kurikulum**, ze kterého vycházejí všechny MŠ (Mateřské školy) v naší republice a z něj tvoří i svoje ŠVP (Školní vzdělávací programy) a následně i TVP (Třídní vzdělávací programy). RVP PV i ŠVP PV jsou veřejnými dokumenty, které jsou přístupné pro pedagogickou i nepedagogickou veřejnost.

Podle Walterové (in Kořátková, 2008) existuje klasifikace tří podob kurikula: **Formální kurikulum** - základní cíle školy, obsah a organizace, prostředky, případně předpokládané kompetence. **Neformální kurikulum** - společné aktivity celé školy, mimoškolní činnosti s případnou nabídkou pro veřejnost, spolupráce s rodiči (například mateřské centrum, dětská knihovna, program adaptace dětí před nástupem do MŠ, družina pro děti ze ZŠ) a podobně. **Skryté kurikulum** - prostředí školy a její vybavenost,

¹⁴ Pojem společnost znalostí - byl vymezen Lisabonským procesem v březnu 2000. Znalosti jsou chápány nejen jako vědomosti, ale zároveň také schopnosti a dovednosti je uplatnit (RVP PV).

¹⁵ Předškolní vzdělávání - pojem v sobě zahrnuje aspekty výchovné i vzdělávací - týká se zajištění zdravého rozvoje a prospívání každého dítěte, jeho učení, socializace i společenské kultivace (RVP PV).

¹⁶ RVP PV - viz. (Kolektiv autorů, 2004)

vzdělání učitelů - jejich zájmy, studium, zásady pro stravování a sociální klima školy, které je neméně důležité.

Tomanová (in Šikulová, 2007) uvádí: „**Pozitivní klima školy** je v RVP PV chápáno jako východisko (nezbytná vstupní podmínka), prostředek (spolutvůrce, stále přítomný činitel) i produkt vzdělávací práce (všichni aktéři jsou schopni k němu optimálně přispívat).“ (str. 85).

Záměrem předškolního vzdělávání je rozvíjet každé dítě po stránce fyzické, psychické i sociální a vést je tak, aby na konci svého předškolního období bylo jedinečnou a relativně **samostatnou osobností**, způsobilou aktivně a s osobním uspokojením zvládat nároky života, které jsou na ně kladeny v prostředí jemu blízkém - v prostředí rodiny a školy, ale i takové, které ho nevyhnutelně očekávají i v budoucnu (Kolektiv autorů, 2004).

Pedagogové, by měli proto sledovat při své práci tyto rámcové cíle (záměry):

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

...a klíčové kompetence¹⁷ (výstupy):

- kompetence k učení
- kompetence k řešení problémů
- kompetence komunikativní
- kompetence sociální a personální
- kompetence činnostní a občanské (s důrazem na prosociální chování).

Vzdělávací obsah v RVP PV (Kolektiv autorů, 2004) je dále uspořádán do pěti **vzdělávacích oblastí**: biologické, psychologické, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální, od kterých jsou odvozeny i jejich názvy:

¹⁷ Kompetence – soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, hodnot a postojů, které jsou důležité pro osobní rozvoj a uplatnění každého člověka (RVP PV).

1. Dítě a jeho tělo (oblast biologická) – Záměrem vzdělávacího úsilí pedagoga je podporovat fyzickou pohodu dítěte, zlepšovat jeho tělesnou zdatnost, rozvoj pohybových, manipulačních i sebeobslužných dovedností a vést jej ke zdravým životním návykům.

Při práci s keramickou hlinou rozvíjíme obzvláště haptické vnímání, vizuomotorickou koordinaci a jemnou motoriku.

2. Dítě a jeho psychika (oblast psychologická) - V této oblasti by měl pedagog podporovat celkovou duševní pohodu, psychickou zdatnost a odolnost dítěte. Měl by dbát na rozvoj dětského intelektu, řeči a jazyka, rozvoj poznávacích procesů a funkcí, jeho citů a vůle, stejně tak i jeho sebepojetí a sebenahlížení. Má podporovat dětskou kreativitu, sebevyjádření, jeho představivost, fantazii a stimulovat rozvoj vzdělávacích dovedností dítěte, jako i povzbuzovat jej v dalším rozvoji, poznávání a učení.

3. Dítě a ten druhý (oblast interpersonální) - V interpersonálních vztazích má pedagog podporovat utváření vztahů dítěte k jinému dítěti, či dospělému. Posilovat, obohacovat a kultivovat jejich vzájemnou komunikaci a zajišťovat pohodu těchto vztahů.

4. Dítě a společnost (oblast sociálně-kulturní) - Pedagog by měl uvést dítě do pravidel soužití ve společenství ostatních lidí, do světa materiálních i duchovních hodnot, do světa kultury a umění. Pomoci dítěti osvojit si potřebné dovednosti, postoje i návyky a umožnit mu aktivně se podílet na utváření společenské pohody ve svém sociálním prostředí.

5. Dítě a svět (oblast environmentální) - Dítě by mělo mít elementární povědomí o okolním světě a jeho dění, o vlivu člověka na životní prostředí (od nejbližšího okolí až po globální problémy celosvětového dosahu). Pedagog by tak měl vytvořit elementární základy pro otevřený a odpovědný postoj dítěte k životnímu prostředí.

Předškolní vzdělávání se maximálně přizpůsobuje vývojovým fyziologickým, kognitivním, emocionálním i sociálním potřebám dětí a dbá na to, aby tato **vývojová specifika** byla při jejich vzdělávání v plné míře respektována. Úkolem předškolního vzdělávání není vyrovnávat výkony dětí, ale vyrovnat jejich vzdělávací šance.

Proto by mělo nabízet tomu odpovídající vzdělávací prostředí: pro dítě vstřícné, zajímavé, obsahově bohaté a podnětné, v němž se může cítit bezpečně, jistě, radostně a spokojeně, a které mu poskytuje možnost projevit se, zaměstnávat a bavit přirozeným dětským způsobem. Jen tak může dosahovat optimálních vzdělávacích a rozvojových pokroků vzhledem k jeho možnostem a samo se může cítit úspěšné, svým okolím přijímané a uznávané. Takovéto pojetí nám umožňuje vzdělávat společně děti bez ohledu na jejich rozdílné schopnosti, věk, učební předpoklady i potřeby (včetně specifických, například ADHD¹⁸), (Kolektiv autorů, 2004).

Tato různorodost dětí vyžaduje v předškolním vzdělávání uplatňování odpovídajících metod a forem práce. Velmi vhodné jsou **metody prožitkového a kooperativního učení hrou a činnostmi, založených na přímých zážitcích dítěte**. Podporují dětskou potřebu objevovat, získávat zkušenosti, ovládat další dovednosti a podněcují radost z učení. Je zde nutno využívat přirozeného toku dětských myšlenek a poskytovat dítěti potřebný prostor pro spontánní plány a aktivity, které by měly probíhat především formou nezávazné dětské hry, na základě dětského zájmu a volby.

Další metodou je **situační učení** založené na vytváření a využívání situací, které dítěti poskytují srozumitelné praktické ukázky životních souvislostí tak, aby se učilo poznatkům a dovednostem **v okamžiku, kdy je potřebuje** a tak lépe chápalo jejich smysl. Významnou roli v procesu učení sehrává **spontánní sociální učení, založené na principu přirozené nápodoby**, které poskytuje dítěti vzory postojů a chování, které jsou k nápodobě vhodné (Kolektiv autorů, 2004).

Didaktický styl předškolního vzdělávání by měl být založen na principu vzdělávací nabídky, na aktivní účasti dítěte a jeho individuální volbě. Vzdělávání by mělo probíhat **v integrovaných blocích (IB)¹⁹**, které nerozlišují vzdělávací oblasti, ale nabízejí vzdělávací obsah v přirozených smysluplných souvislostech (Kolektiv autorů, 2004).

¹⁸ ADHD - zkratka anglického „Attention Deficit Hyperactivity Disorder“. Porucha pozornosti s hyperaktivitou patří mezi neurovývojové poruchy, projevuje se již od raného dětství, nejvíce však ve školním věku.

¹⁹ Integrovaný blok (IB) - popisuje kolektiv autorů (2004), jako: „Způsob uspořádání vzdělávacího obsahu (VO) ve školním vzdělávacím programu... IB propojují (integrují) VO z různých vzdělávacích oblastí; vztahují se k určitému tématu, ... k určitému produktu a mají podobu tematického celku, projektu...“ (str. 43).

2.1 Zkušenostně reflektivní učení

Podle krátké definice Priesta a Gasse (in Nehyba, 2011): „*Neformálně můžeme zkušenostní učení definovat jako učení se činností kombinované s reflexí.*“ (str. 307).

Pro podrobnější definici můžeme odkázat na Koláře (in Nehyba, 2011): „*...jde o takový proces učení, v němž se lidé individuálně, nebo ve spolupráci s ostatními pokoušejí prostřednictvím cílené reflexe a ověřování, či transformace zažitého objevit nové možnosti, které nemusejí být zřejmé z běžné zkušenosti. Takto nově získaným informacím přiřazují osobní význam s individuálním dopadem na jejich bezprostřední životní realitu a jejich fungování v ní.*“ (str. 307).

Podle Moonové (in Nehyba, 2011) je: **zkušenostní složka učení** spjata s takzvaným **externím zážitkem** - ten je něčím hmatatelným ve vnějším světě (hra, situace,...). Oproti tomu **složka reflektivní** je spjata s **interním zážitkem**, což je záležitost čistě vnitřních procesů vědomí. Ty se dějí vždy v určitém propojeném cyklu, proto hovoříme o zkušenostně reflektivním učení záměrně a neodděleně.

Z toho plyne podle Nehyby (2011), že se všichni lidé učí ze zkušeností během celého svého života. **Zkušenostně reflektivní učení („ZRU“)** však pracuje se záměrným ovlivňováním zkušeností a zážitků a jejich reflexí, která nám otevírá další možnosti v budoucnosti. Je využíváno jednotlivci, ale i ve skupině. Je nutno podotknout, že skupinové využití podporuje samotný proces „ZRU“, kdy při jeho reflektivní složce mohou být zkušenosti jednotlivce inspirativní pro další členy skupiny, asociovat v nich nové významy a tím v nich startovat učící se procesy, na které by možná jinak nepřišli. Tento styl učení se dotýká také teorie sociálního (nápodoba) a interakčního (motivace dětí pomocí efektivní komunikace) učení.

Kromě metody prožitkového, kooperativního učení hrou a situačního učení je spontánní sociální a interakční učení běžnou součástí předškolního vzdělávání. Všechny tyto styly, včetně „ZRU“ (to především), se snažím využívat i ve své praxi s dětmi v keramickém kroužku.

3 OSOBNOST PŘEDŠKOLNÍHO PEDAGOGA

Opravilová (in Průcha, 2009) uvádí, že učitelky mateřských škol mohou v současné době získat univerzitní vzdělání²⁰. Děje se tak na základě toho, že musí zvládnout široké spektrum kompetencí od sociálních, náročných odborných, i speciálně pedagogických znalostí a dovedností.

Koťátková (2008) spatřuje jako **podstatné pro práci učitelky v MŠ** mít rád děti a citově se angažovat. Do označení „**mít rád**“ zahrnuje:

- cítit se mezi dětmi dobře, těšit se na ně a s chutí pro ně chystat různé činnosti
- být dětem ochotně oporou v jejich projevech a vytvářených situacích
- pomáhat jim přirozeně, podle jejich potřeb i ve chvílích, ne zcela standardních
- přijímat dětské vnímání světa jako inspirující, ne unavující
- zajímat se bez odmítání o vše, co dítě říká, jak se ptá, jak bez zábran tvoří a komentuje život kolem sebe
- přijímat vyprávění dětí s porozuměním (přesto, že nám to nepřináší žádné významné poznatky), ale uspokojuje nás jejich radost z toho, že nám mohou něco sdělit a my jim při tom nasloucháme
- být přirozeně naladěni na soužití s takto malými dětmi, aniž tím trpíme. Radovat se, či cítit smutek podle pocitů dětí.

Čepičková (in Šikulová, 2007) uvádí **osobnostní kompetence učitelky v mateřské škole**:

- psychická odolnost a fyzická zdatnost
- osobnostní postoje a hodnotové orientace
- osobní dovednosti (kooperace, kritické myšlení, řešení problému)
- osobní vlastnosti (důslednost, zodpovědnost, přesnost a další)
- empatie a tolerance

Pozitivní klima a jeho vytváření ve třídě je také v kompetenci učitelky. Její chování a jednání je sociálním vzorem pro děti. Podle Čepičkové (in Šikulová, 2007) pomáhá

²⁰ Koťátková (2008) uvádí trend otevírání oboru Učitelství pro mateřské školy na přelomu druhého tisíciletí na téměř všech pedagogických fakultách ve formě bakalářského studia.

konstruovat sociální interakce dětí právě učitelka. „*Sociální klima mateřské školy je přímým vzorcem sociálního chování, které děti napodobují, a který se promítá do jejich dalšího vývoje. Je třeba si uvědomit, že školní klima významně ovlivňuje to, zda dítě získá pozitivní vztah ke světu a bude v životě vyhovovat nárokům společnosti.*“ (str. 84)

Klima v mateřské škole (či v jiném zařízení, kde probíhá edukace), ovlivňuje také **pedagogickou komunikaci**²¹. Právě pozitivní školní klima učitelku podporuje v tom, aby se v práci cítila dobře a komunikaci s dětmi si tak užívala, bavila se s nimi uvolněně a se zájmem. Oproti tomu, pokud v prostředí panuje negativní klima, může být učitelka podrážděná a nekomunikativní, tento blok se poté může přenést i do její komunikace s dětmi.

Umění komunikace je důležitou **kompetencí** každého učitele. Podle Moslerové (2004) jsou hlavními **charakteristikami komunikace**:

- je to prostředek k výměně věcných informací, zároveň také k vyjádření našich emocí
- je výpovědí o vztahu k sobě (sebevyjadřování), k druhému člověku, k životu, k hodnotám a k okolnímu prostředí
- je pro nás možností druhému něco dát

Další důležitou **kompetencí** učitelky v mateřské škole je podle Koťátkové (2008): **schopnost empatie** (umění vcítit se do pocitů druhých) a **aktivního naslouchání**. „*Naslouchání je součástí mezilidské komunikace a má svoji významnou hodnotu stejně důležitou, jako vlastní sdělování a vyjadřování myšlenek.*“ (str. 94).

Dále říká, že učitelky by měly aktivně naslouchat ne jen dětem samotným, ale i jejich rodičům. Je to důležité pro vytvoření a kvalitní fungování pozitivních vztahů mezi nimi. „*Aktivní naslouchání spočívá v soustředěnosti na to, co druhý říká, ve snaze porozumět jak obsahu, tak jeho emocionálnímu stavu.*“ (str. 94).

Podle Moslerové (2004) je naslouchání nejdůležitější komunikativní dovedností vůbec. K tomu, aby byl tento proces zvládnut je podle ní důležité vědomě akceptovat druhého

²¹ **Pedagogická komunikace** - je specifickým případem mezilidské komunikace s výchovně vzdělávací funkcí, která je podle Moslerové (2004) uplatňována především v institucích, ve kterých je hlavním cílem edukace.

člověka, snažit se jeho reakcím, potřebám a cílům porozumět. Učitelka nasloucháním dává najevo city a důvěru, respektuje dítě jako partnera, věnuje mu tím svůj čas a pozornost, vyjadřuje zároveň svůj zájem, účast, radost a údiv tak, jak se objevuje v komunikačním obsahu, či ve výrazu dítěte (druhého). Dává mu prostor pro vyjádření, aniž by jeho sdělení jakkoli hodnotila a napravovala. Koťátková (2008) to popisuje takto: *„Tomu, kdo skutečně naslouchá, se zračí v jeho mimice porozumění a emoční blízkost, zájem a přijetí bez výhrad. Pro učitelky je to nezbytná profesní vybavenost v jednání s dětmi, rodiči, i s kolegyněmi.“* (str. 94).

Koťátková (2008) dále navazuje tím, že k aktivnímu naslouchání učitelek se váže i **empatický rozhovor**. Učitelka se snaží vcítit do aktuálního stavu dítěte. Empatický rozhovor je takový, u kterého je vcítění, porozumění a přijetí, projevuje se opakováním slov po mluvčím, označením jeho pocitů tak, jak to naslouchající cítí a shrnutím podstatného, jak situaci porozuměl. Z mimoslovního chování učitelka může hlouběji porozumět prožitkům a to ji také pomáhá lépe porozumět důležitým obsahovým významům. I z tohoto hlediska je neverbální komunikace velmi důležitá a pro partnera tak více čitelná. *„Neverbální a verbální složka naší komunikace by měla být v rovnováze“* (str. 95).

Gillernová (2003) spatřuje empatii také, jako umění vcítit se do problému dítěte, i když učitelka takový problém nemá, ani ho nezažila, nevnímá jen citlivě sdělení, ale rozumí i prožitkům. Dále uvádí, že **podstatnou složkou v komunikaci** ze strany učitelky je i umění chválit. Je to jistý druh odměny, který je **pozitivním zpevněním žádoucího chování** a jednání a je mnohem účinnější než trest. Podle ní nelze **ocenit** jen výsledek, ale i **proces, snahu dítěte, jeho úsilí a nadšení**.

Koťátková (2008) upozorňuje, že: *„Dítě chválené a uznávané učitelkou je s klidem přijímané a oceňované rodičem. Tím se klima ve třídě mateřské školy posouvá do klimatu rodiny.“* (str. 121).

Podle Svobodové²² jsou dalšími důležitými kompetencemi pedagoga **kompetence diagnostická** (hodnotíme vlastní pokroky dítěte), **intervenční** (v případě nutnosti doporučujeme návštěvu odborných pedagogických pracovišť - například PPP a SPC²³) a také **manažerská** (důležitá je dobrá organizace vlastní činnosti).

Podle Brezinky (1996) má každé povolání technickou a morální stránku. V pedagogické profesi pod stránku technickou zahrnuje jednak **perfektní zvládnutí učební látky a jednak metody, jak tuto látku předat**. Morální stránkou učitelského povolání myslí především osobní **odpovědnost za své jednání** i jakýsi **étos povolání**.

Brezinka (1996) jej vysvětluje následovně: „Mít dobrý étos povolání znamená stavět se k povinnostem svého povolání pozitivně, plnit své profesní úkoly s horlivostí, svědomitě vykonávat převzatý úřad. Zároveň mít i svědomí - vědět sám v sobě a sám za sebe, co je právo a povinnost.“ (str. 156). Obě stránky shrnuje do názvu profesní zdatnost učitele. Učitelé mají při plnění svého povolání velkou svobodu volby, morální hodnoty by mu tedy měly pomoci, aby se vždy rozhodl pro to nejlepší.

U učitelské profese platí víc, než kde jinde, základní požadavek: **Vychovávej sebe sama!** Brezinka (1996) to shrnuje takto: „Jako z vědomostí můžeme zprostředkovat jen to, co sami víme, a z dovedností to, co sami dovedeme, nelze vychovávat k morálním přesvědčením a postojům, pokud je učitel sám nemá. Morální výchova se může podařit jen tehdy, když je vychovatel morálně hodnověrný, to je, když jeho chování je v souladu s jeho slovy.“ (str. 159).

Závěrem se Brezinka (1996) obrací na pěstování základních charakterových vlastností vhodných pro výkon učitelského povolání, z nichž za nejvýznamnější považuje: **kladný vztah k žákům, vnitřní vyrovnanost, trpělivost, empatii a intelektuální svěžest** - viz. Herbart (in Brezinka, 1996): „Být nudný, je nejhorším hříchem vyučování.“ (str. 159). Tento soubor vlastností je potřeba neustále zdokonalovat, aby si učitelé udrželi svůj vysoký stupeň profesní zdatnosti.

²² Svobodová, Eva, vysokoškolská učitelka, [ústní sdělení], České Budějovice, 11. 11. 2012

²³ PPP – Pedagogicko-psychologická poradna, SPC – Speciálně pedagogické centrum.

Podle Heluse (2004) vycházejí nároky na profesionalitu a ctnosti učitele z **osobnostního pojetí dítěte**. „...náš vztah k dítěti...je rozhodujícím činitelem jeho vývoje, podmiňuje průběh jeho dětství, mnohdy s celoživotními důsledky. Jinak řečeno, jsme svými postoji a svým jednáním pro dítě šancí, dobrodiním, ale také ohrožením, či neštěstím.“ (str. 219).

Učitelova profesionalita má své zakotvení především v **pedagogické reflexi** (uvažování nad tím, jak edukaci projektovat a řídit, aby dospívala k vytyčeným cílům, ve spolupráci učitelů a žáků). Je **překonáním rutinního prakticismu**, který se projevuje absolutizací předávaných zkušeností, „jak to, či ono v práci s dětmi dělat“, charakterizuje nejnižší úroveň „dělání“ učitelství, je brzdou ve vývoji a diskvalifikuje je před ostatními akademickými odborníky a jako takové je třeba jej se vší rozhodností překonávat. Příprava celoživotní vzdělávání učitelů je klíčovým úkolem zabezpečování jejich profesionality.

Podle Heluse (2004) „...rozhodujícím činitelem utváření dítěte jako osobnosti je, jak se učitel sám osobnostně rozvíjí, v jakém smyslu sám osobností je a jako osobnost na dítě působí.“ (str. 221). Angažovaností své vlastní osobnosti překonává učitel „pouhou“ profesionalitu a dodává mu nový, morální rozměr. Morálně osobnostní dimenze je vyjádřena v **pedagogických ctnostech**:

- **Pedagogická láska** - je přesvědčivou zkušeností pro dítě, že učitel na něm záleží, a že mu poskytne podporu a pomůže najít řešení, pokud si dítě nebude vědět rady.
- **Pedagogická moudrost** - učitel usiluje o pochopení a porozumění „tváří v tvář“, v dané a neopakovatelné konstelaci okolností, s oporou o vědecká poznání, praktické zkušenosti a kvalifikovanou reflexi.
- **Pedagogická odvaha** - „vymaňuje učitele ze služebnosti podrobeného zaměstnance a povyšuje jej do postavení autority vytyčující prioritní hodnotový cíl osobnostního rozvoje vzdělávaných dětí.“ (str. 223).
- **Pedagogická důvěryhodnost** - Učitel reflektuje, čím vším může dítě „opustit“ a zklamat a posiluje svoji úlohu spolehlivé opory osobnostního rozvoje žáka tím, že těmto závažným ohrožením důvěry čelí přesvědčivostí svého jednání. Jedním z vrcholných a prubířských kamenů je, když dává svému žákovi podněty, jimiž jej,

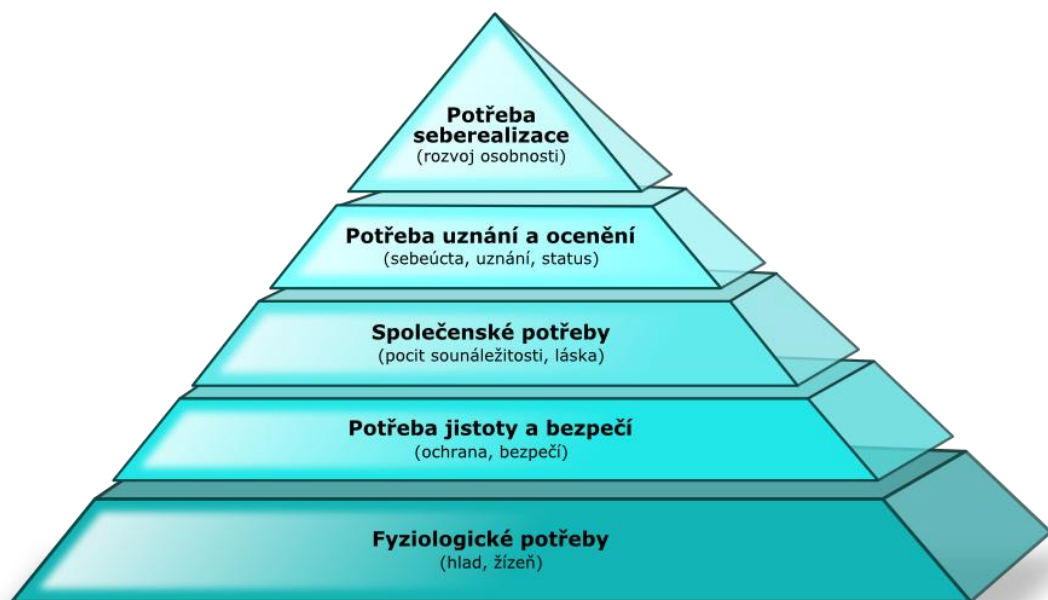
svého učitele, může překonat. Goethe (in Helus, 2004) to vyjádřil slovy: „Nejvyšší slast pozemšťanů jediná je: osobnost.“ (str. 223). Helus (2004) dodává: „Učitel je povolán, aby se stavěl této slasti do služeb svým vztahem k dítěti.“ (str. 223).

3.1 Efektivní komunikace

Komunikace mezi předškolní učitelkou a dětmi probíhá obvykle ve dvou rovinách:

Osobní komunikace - (Rovina osobních vztahů) - sdělování sympatií, pocitů, projevy lásky a náklonnosti, hry, žertování, pečování o druhého - naplňování potřeb podle Maslowovy pyramidy²⁴.

Obrázek 1: Maslowova pyramida potřeb



Zdroj: (Hálek, 2014)

Funkční komunikace - (Rovina funkčních vztahů) - sdělování požadavků na dítě, které vyplývají z odpovědnosti dospělého a měly by být oprávněné, měly by mít smysl (například: pomoci s domácími pracemi, uklidit si své věci, učit se). V efektivní komunikaci by mělo platit, že jsou **obě roviny vyrovnané**.

²⁴ **Maslowova pyramida potřeb** - Musí být naplněna nejdříve spodní patra, abychom mohli „přejít do dalšího“.

K tomu, aby komunikace správně fungovala, je důležité druhého respektovat. Podle Kopřivy a kol. (2006) **respektovat druhého znamená:** Umožnit druhému člověku naplňování jeho potřeb podle Maslowovy pyramidy. Respektovat také jeho blízké lidi, nekritizovat je a nemluvit o nich ve zlém. Neohrožovat jeho důstojnost a hodnotu. Chovat se k němu slušně. Nevystupovat z pozice moci. Klást na něj smysluplné požadavky. Hledat způsoby, jak komunikovat a neubližovat.

Kopřiva a kol. (2006) dodává: „*To, co prožíváme, velmi ovlivňuje naše chování - a to, jak se chováme, už druhým lidem tak jedno nebude...Někdy to vypadá, že ve jménu výchovy je dovoleno téměř vše. Jako by děti byly nějaký jiný živočišný druh. Jako by pouhý fakt, že je máme řadu věcí naučit a ony v tom dělají chyby, ospravedlňoval, že se k nim chováme méně slušně a hruběji, než k dospělým.*“ (str. 16).

K tomu, abychom pochopili, co je efektivní komunikace, si nejprve vysvětlíme, jak vypadá její pravý opak, jak by to tedy rozhodně vypadat nemělo, bohužel mnohdy vypadá...

Podle Svobodové²⁵ jsou **neefektivní způsoby komunikace především:**

- **Výčitky a obviňování:** Například: „Takový velký kluk a nedokáže se slušně chovat. Jen ostatním ubližuješ.“
- **Kritika, poučování, zaměřování na chyby:** „Včera jsi ublížil Kačence, dneska Jirkovi. Takhle se kamarád nechová.“
- **Lamentace, citové vydírání, zákazy, varování, vyhrožování:** „Už toho mám dost. Dneska si už s dětmi hrát nebudeš a běda ti, jestli to porušíš.“
- **Negativní scénáře a proroctví:** „To bude hrůza, až půjdeš do školy, ještě tě odtud vrátí, že zlobíš.“
- **Nálepkování:** „Dan je hrozné zlobidlo, když není ve školce, je klid.“
- **Pokyny, příkazy:** „Dane, sedni si na místo a sed’.“
- **Řečnické otázky:** „Co já si s tebou počnu?“
- **Křik:** „Děti, ztichněte už konečně! Kdo tu má vydržet.“

²⁵ Svobodová, Eva, vysokoškolská učitelka, [ústní sdělení], České Budějovice, 11. 11. 2012

- **Srovnávání, dávání za vzor:** „Takhle hroznou třídu jsem ještě neměla, a ještě Dan. Podívej se, Dane, támhle na Aničku, copak s tou se musím někdy zlobit?“
- **Urážky, ponižování, ironie, shazování:** „Jo, náš Daník, to je hrdina, když se má poprat s nějakým mrňousem, ale jak slyší o injekci, tak je po hrdinovi!“

Je hned několik příčin, proč tyto neefektivní metody užíváme. Jednou z nich je nezvládnutá emoce. Další příčinou bývá nesprávný vzor, který si neseme, jako „zátěž“ z vlastní rodiny. Přesto, že nám, jako dětem vadilo poučování a výčitky rodičů, ale sami je v dospělosti užíváme v obdobné formě. V neposlední řadě máme obvykle pocit, že pro dosažení požadovaného efektu, musíme dítě co nejsilněji motivovat, překvapit, případně i postrašit.

Kopřiva a kol. (2006) toto jednání hodnotí následujícím způsobem: „*Sami se to tak naučili a žili ve společnosti, kde model výchovy - založený na příkazech, pokynech a poslušnosti převládal. Proto jim to nijak nemám za zlé.*“ (str. 7)

Dále navazuje: „*Jak ale propojit vznešené myšlenky o respektu k dětem a rozvoji jejich osobnosti s tím, co máme říct, když je upozorňujeme na nepořádek v pokoji, pozdní příchod, nevhodné chování, nebo zapomenutý úkol?*“ (str. 5)

Podle Svobodové²⁶ jsou **efektivní způsoby komunikace:**

- **Informace, sdělení:** Například: „U nás doma se v hale nepřezouváme, ale do ložnic se boty zouvají. Dnes bude třeba přichvátnout se svačinou, protože jdeme do divadla.“
- **Popis, konstatování:** Vidím, slyším, cítím...“Vidím, že tvůj pokoj pořád není uklizený... Slyším, že máte nějaký problém... Cítím tu nějaké napětí...“
- **Vyjádření vlastních potřeb a očekávání:** „Potřebuji donést tašky do auta. Očekávám, že si tu děti nebudou ubližovat.“
- **Možnost volby a výběru:** „Chcete jít dnes na vycházku do parku nebo do města? Zkuste se spolu domluvit a pak mi přijdete říci.“
- **Dvě slova:** „Jani, boty! Děti, divadlo!“

²⁶ Svobodová, Eva, vysokoškolská učitelka, [ústní sdělení], České Budějovice, 11. 11. 2012

- **Prostor pro spoluúčast a aktivitu dětí:** „Mám obavy, aby se nám ten výlet vydařil. Co pro to můžeme udělat? Máme jen jeden kočárek a dvě holčičky by si s ním chtěly hrát. Máte, děvčata, nějaký nápad, jak to vyřešit?“

Podmínkou k tomu, aby efektivní komunikace fungovala, je nenechat se strhnout emocemi a komunikovat s dětmi v klidu a bez hněvu v hlase.

Kopřiva a kol. (2006) tvrdí, že: *“Nelze vychovávat autoritativně a pak očekávat, že se děti budou chovat demokraticky.”* (str. 9)

Pokud je komunikační **partner v emoční nepohodě**, je podle Svobodové²⁷ lépe použít **empatickou reakci**:

- **Aktivně druhému naslouchat:** Například: „Anička pláče, sedí u okna, nechce si hrát s dětmi.“
- **Pojmenovat, co cítí druhý:** ...učitelka hladí holčičku po hlavě a říká: „Anička je dneska nějaká smutná...“ Anička: „Já chci domů, maminka je doma, protože stůně.“ Učitelka: „Radši bys byla doma s maminkou, ale ta stůně a asi se bojí, abys od ní nemoc nedostala a maminka si chce určitě pospat, je unavená.“
- **Nabídnout pomoc:** „Co bych pro tebe, Aničko, mohla udělat, abys nebyla taková smutná. Mohla bych tě pochovat? Nebo ti nakreslím kočičku a ty ji vybarvíš mamince?“

Projevit někomu empatii neznamená, že s ním souhlasím. Empatická mohu být i k dítěti, které někomu ublížilo: „Myslím, že tě to teď mrzí...“.

...a pokud je v **emoční nepohodě pedagog**, měl by umět použít: **„ Já výrok“**:

- **Pojmenovat co cítím:** Například: „Jsem teď opravdu rozzlobená.“
- **Proč to cítím:** „Protože nemám ráda, když si děti ubližují. A to se tu teď stalo.“
- **Co očekávám:** „Očekávám, že Jirka s Honzíkem budou hledat způsob, jak to napravit.“

²⁷ Svobodová, Eva, vysokoškolská učitelka, [ústní sdělení], České Budějovice, 11. 11. 2012

Shrnutí principů efektivní komunikace podle Kopřivy a kol. (2006):

1. Držet se přítomnosti („zde a teď“popis, informace), **2. Držet se problému** - vyhnout se hodnocení osoby (popis a informace), **3. Zprostředkovat smysluplnost** (proč a jak, informace a „já - výrok“), **4. Dávat prostor** (spoluúčast na řešení, možnost volby), **5. Zaměřit se na pozitiva** (pozitivní popis, ocenění, Info o tom, co a za jakých podmínek se smí), **6. Vztít v úvahu emoce** (empatická reakce, „já - výrok“), **7. Při sdělování požadavků šetřit slovy** (jasné info, „já - výrok“, očekávání), **8. Hlídat si tón hlasu** (oslovení jménem) (str. 264).

Podle Kopřivy kol. (2006) se úspěšná výchova záhy pozná: „*Prubířským kamenem úspěšné výchovy je to, jak se děti chovají v naší nepřítomnosti.*“ (str. 264).

*Pokud by učitelka na děti křičela, budou ukřičené a navíc vystrašené. Pokud se ale chová **prosociálně**²⁸, lze očekávat toto chování i u dětí. Její chování by mělo být **kongruentní**²⁹ (vzájemný soulad spolu komunikujících osob, způsob nonverbálního vyjádření souhlasu - například oba mají ruce podél těla), **autentické** (pravdivé - co si myslím, to dělám) a **reverzibilní** (nedělej a neříkej jinému, co nechceš, aby říkal tobě). Vnitřní vyrovnanost je důležitá hlavně pro naše jednání a chování. To, jak **efektivně komunikujeme** s ostatními, o nás nejvíce vypovídá. Musíme se naučit mluvit, aby nás děti poslouchaly a více poslouchat, co nám děti říkají. Dejme jim větší prostor, **netrestejme je** (nechme působit přirozený důsledek), vzbuzujme u nich **vnitřní motivaci**, **oceňujme u nich snahu**, **respektujme je** i při rozhodování, nebude pak vše na nás a dětem stoupne **sebevědomí** a naučí se rozhodovat, stanou se **zodpovědnější**. Budme pro ně příkladem a nechme je jít, pokud jsou na to připraveny, svojí vlastní cestou.*

28 Prosociální chování - chování vedoucí ke kladným mezilidským vztahům, konané ve prospěch druhých, na základě umění empatie (uvědomování si pocitů, potřeb a zájmů ostatních), ta je součástí Emoční inteligence (EQ). Jelikož EQ není vrozená, nýbrž získaná, může se v průběhu života měnit a její výši můžeme sami ovlivňovat.

²⁹Kongruentní - posturologie - vědní disciplína zabývající se postoji a uspořádáním těla v prostoru. Podobně, jako u proxemiky (neverbální komunikace, spočívající ve vyjádření vztahu mezi lidmi prostřednictvím vzdálenosti, kterou k sobě zauímají.), záleží na temperamentu, psychickém rozpoložení, kulturním vlivu. Křivohlavý (1988) dodává: „*Lze říci, že poloha, kterou osoba v sociální interakci zauímá, vyjadřuje do jisté míry její postoj k okolnímu dění.*“ (str. 65).

4 PSYCHOLOGIE TVOŘIVOSTI

Podle mnoha autorů, kteří se zabývají touto problematikou je tvořivost - neboli kreativita jednou ze základních psychologických potencialit člověka. Předpokládají, že s tvořivostí se rodí do jisté míry každý, rozdíl je jen v úrovni individuálních dispozic a v jejich dalším rozvoji v optimálním prostředí, které mu umožňují například uměleckou, vědeckou, nebo jinou tvůrčí činnost. Je to proces, jehož výsledkem je určitý produkt, který je originální (nový) a užitečný. Důležitou roli má i z hlediska duševní hygieny.

Například podle Plhákové (2011): *„Tvořivost je komplexní schopnost, která je výsledkem zdařilé syntézy kognitivních schopností, vlastností osobnosti a některých motivů.“* (str. 294).

Podle Maňáka (1998): *„Je to přirozená vlastnost člověka (různé síly a zaměření), která se projevuje seberealizací individua při vzniku něčeho nového a kterou je nutno rozvíjet, připravovat pro ni prostor a potlačovat bariéry, které se jí staví do cesty“* (str. 74).

Na novost a užitečnost se můžeme podívat podle Váchové³⁰ ze dvou hledisek, které nám přinesou důležité informace o produktu, který je výsledkem tvůrčí činnosti:

Novost a užitečnost z objektivního hlediska: je něco, co je přínosem pro společnost (například objevy, vynálezy) z hlediska celospolečenského a historického kontextu. Činnost určená budoucím generacím.

Novost a užitečnost ze subjektivního hlediska: je samotná tvořivá činnost jedince, v jeho myšlení a v nacházení řešení. Jednotlivec tak může objevit něco, co už existuje, ale on o tom neví. Zejména se tak děje u předškolních dětí, které nemají dostatek zkušeností, schopností a tak je pro ně výsledek zcela nový. Nejvýznamnějším produktem tvořivé činnosti dítěte je však formativní vliv **vnitřní změnou jeho osobnosti**. Tvořivá činnost totiž hodnoty vytváří, neničí. U dětí se tak postupně zvyšuje iniciativa, samostatnost, nabývají tak většího sebevědomí a zároveň tak předcházíme možnému výskytu psychopatogenních jevů³¹. Tvoření jednoho dítěte má vliv i na ostatní (prosociální význam - možnost pomoci ostatním). Dětská produktivní činnost

³⁰ Váchová, Alena, vysokoškolská učitelka, [ústní sdělení], České Budějovice, 20. 04. 2012

³¹ Psychopatogenních jevů - například agresivity, různých závislostí...

nám poskytuje zároveň **diagnostické možnosti**. V tvořivých procesech o sobě něco odkrývá, například svůj vztah k sobě, k okolí, na tomto základě na něj můžeme lépe působit.

Podle Guilforda (in Plháková, 2011) jsou důležitou dispozicí člověka pro tvořivost její **psychologické základy, které tvoří zejména:**

1. TVOŘIVÉ MYŠLENÍ - zpracovává zkušenosti, tvoří a kombinuje něco nového. Podle Guilforda se na tom účastní zejména dva druhy myšlenkových operací, a to: **Divergentní myšlení**, neboli myšlení různými směry, rozbíhavé („Co by se stalo, kdyby...“) a **Konvergentní myšlení**, které směřuje k jedinému správnému řešení ($1+1=2$). Právě proto, že přináší větší počet řešení, se divergentní považuje za tvořivější. Obecně se ale uznává, že v tvořivém řešení problémů je obojí důležité. Divergentní je nutné k vytváření řady myšlenek, pak přijde ke slovu konvergentní, které určí to nejvhodnější z možných řešení.

Hlavsa (1986) dodává, že další důležitou složkou tvořivosti je:

2. FANTAZIE - bez emocionálně bohaté fantazie by nebylo tvořivosti. Fantazie nám umožňuje vidět skutečnost v možných minulých, přítomných i budoucích variantách, zpochybnit tak její nezměnitelnost a vymezenost a na tomto základě na ní také působit. Tento vztah nezávislosti je nutným předpokladem tvořivé činnosti. Pro rozvoj fantazie je proto nutné stálé hromadění nových zkušeností. Mladší děti je získávají prostřednictvím imitace, starší už samy hledají svoje způsoby.

Při absenci fantazie u dospělých je podle Plhákové (2011) omezena i jejich tvořivost: *„Pokud se člověk i v dospělosti striktně drží logického myšlení a není schopen „regredovat“³² na uvolněný způsob uvažování předškolních dětí, pak je zpravidla omezena i jeho tvořivost.“* (str. 251).

Komplex schopností (vlastností) tvořivého myšlení (kterými se liší od ostatních projevů myšlení), je podle Guilforda (in Lokšová a Lokša, 1999):

- **Fluence (Plynulost)** - schopnost plynulosti toku nápadů, bohatost představ a myšlenek.

³² Regrese - návrat k již překonaným, méně dospělým, či dětštějším formám chování, jako jeden z obranných mechanismů psychoanalýzy.

- **Flexibilita (Pružnost)** - schopnost vytvářet různorodá řešení úloh, pružně využívat získané zkušenosti, přizpůsobovat se novým situacím a překonávat tak stereotypní návyky a postupy.
- **Originalita (Původnost)** - schopnost produkovat nové myšlenky, odlišná řešení, která jsou neobvyklá a často překvapivá. V případě dětské tvořivosti je relativní, nepřesahuje rámec psychických možností dítěte.
- **Elaborace (Propracování)** - schopnost vypracovat řešení do zajímavých podrobností, elegance řešení. V mateřské škole nahrazuje schopnost elaborace metodické vedení učitelky.
- **Senzitivita (Citlivost)** - citlivost, schopnost vidět nedostatky, možnosti zlepšení, Učitelka by měla například zajistit dětem kontakt s uměleckými artefakty³³, s živou hudbou, učit je chápat její obsah, rozvíjet schopnost vcítit se do různých lidských nálad a stavů.
- **Redefinice (Nová interpretace)** - transformační schopnosti založené na změně významu nebo reorganizaci informace.

V odborné literatuře je uveden **ontogenetický vývoj tvořivosti u dětí**, například podle Hlavsy (1986) probíhá takto:

- **1. vzestup tvořivosti - prekreativní aktivita** (18měsíců - 3 roky): Ve volné hře děti napodobují činnosti dospělých, zrod představivosti vidí v zastupitelnosti předmětů. Dále děti užívají řeči, motorických dovedností, sociálního jednání, vytváří situace (dramatický projev) - zde vidí Hlavsa počátek funkční tvořivosti.
- **Nejpříznivější, kritická etapa** (3 - 6 let): Toto období považuje Hlavsa za nejpříznivější, lze v něm již uskutečnit jednoduchý program rozvoje tvořivosti a má velký význam pro tvořivou aktivitu ve starším školním věku. Děti mají v tomto období mezery v porozumění světu, a proto je vyplňují svojí představivostí, fantazií, pohádkou. Ve světě se nyní těší pozornosti průzkum schopnosti používat metafory (Dacey in Hlavsa, 1986) a rozumět jim, svědčí to o originální myšlence, o divergentním myšlení (více řešení), místo obvyklého výrazu (například „bosá hlava“, čili pleš). V sociální sféře jsou děti schopny spolupracovat, osvojit si v kolektivu určitou roli, respektovat vedle vlastních

³³ Artefakt - Umělecké dílo, viz. kapitola 6

přání i přání druhých a konfrontovat svou činnost s jinými, tím se vyvíjí pro tvořivost některé důležité schopnosti, například originalita, flexibilita, restrukturační...

- **Stadium správných odpovědí (6 - 10 let):** Pokles tvořivé aktivity dětí, musí se adaptovat na školu, zapojují konvergentní myšlení (jedna odpověď), vyrovnávají se se zátěží, poznávají realitu, přizpůsobují se požadavkům a neustálému hodnocení...
- **2. vzestup tvořivosti - stadium kreativní aktivity (10 let -):** Vzestup tvořivé aktivity dětí. Dítě se adaptovalo na školu. Učitel jasně identifikuje tvořivé a netvořivé žáky. Má velký význam pro tvořivou aktivitu v dospělém věku.

4.1 Faktory facilitující tvořivost

Faktory, které kladně ovlivňují tvořivost, můžeme podle Hlavsy (1986) shrnout do následujících bodů:

- subjektivní pocit volnosti dítěte, pohodová atmosféra, důvěra, odstranění napětí
- dostatek času pro přemýšlení a prožívání
- možnost změny situace, prostředí
- hledání co největšího množství řešení, ocenění originálních nápadů (uznání, povzbuzení, ocenění snahy dítěte)
- dostatečný prostor pro hru,
- připravené prostředí - dostatek materiálu a pomůcek, podpoří tvořivou činnost dětí, umožní objevovat, zkoumat a manipulovat s různými druhy materiálů
- posilovat sebevědomí a sebedůvěru - tlumí nízké ambice (spokojenost s danými věcmi a vztahy)
- osobnost učitele - empatický k dětem a jejich potřebám
- **sociální prostředí** - vliv tvořivosti ve skupinách - někdo má snahu „schovat se v davu“, pak mluvíme o tak zvané sociální lenosti, nebo naopak nápady ostatních inspirují jedince. Ke zmírnění tohoto jevu napomáhá například menší skupina, pocit, že mohu originálně přispět, či spolupracovat s někým, na kom mi záleží.

- tvořivost se nejčastěji projevuje v podmínkách **vnitřní motivace** - tak zvané - kvůli činnosti samotné. Činnost motivovaná zvědavostí a zájmem dětí je pro rozvíjení tvořivosti lepší, než činnost motivovaná snahou uspokojit učitelku, získat její pochvalu, nebo jinou odměnu.

4.2 Faktory blokující tvořivost

Opačně jsou na tom podle Hlavsy (1986) faktory, které na vnitřní motivaci působí negativně, nebo ty, které zvýrazňují vnější motivaci - budou proto působit na tvořivost inhibičně (útlumově). Dalšími z nich jsou:

- netvůrčí atmosféra, nemožnost výběru úloh
- vliv hodnocení - očekávané hodnocení má negativní vliv na tvořivé výkony
- autoritativní výchovný styl, direktivní vedení - je přímo v rozporu s tvořivostí. Pro tvořivost dítěte je nejvhodnější výchova přátelská a demokratická.
- kritika tvořivých projevů, zesměšňování dětí - bojí se pak jakkoli projevit
- neporovnávat výkony dětí, nesoutěžit, nenutit děti do činnosti
- funkční fixace
- cenzura (Super Ego³⁴), preciznost
- nedostatek času

Podle Lokšové a Lokši (1999) by měla výchova k tvořivosti vycházet z poznání, že vnitřní motivace a prostředí, ve kterém žáci i dospělí nemají obavy z hodnocení výsledků, budou podporovat její rozvoj. Důležitou roli zde hraje i atmosféra volnosti, ve které člověk pracuje bez obav z hodnocení výkonu. Je tedy dalším prvkem, který tvořivost podporuje.

Dále uvádějí, že příznivě působí i možnost pracovat odděleně (v jiné místnosti, či alespoň v koutku). Ve školách je nevyhnutelné vypracovat i adekvátní systém hodnocení žáků s důrazem na jeho demokratické a humanistické zaměření. Ve školkách je situace jiná, i zde ale může učitelka svým hodnocením a celkovým přístupem k dítěti působit na rozvíjení, či naopak útlum tvořivosti dětí.

³⁴ Super Ego - Nadjá - viz. kapitola 1.1

5 KERAMIKA JAKO PROSTŘEDEK TVOŘIVOSTI

5.1 Druhy keramiky a jejich charakteristika

Jak uvádí Rada (1997), název keramika je odvozen z řeckého slova **Keramos**, jímž ve starém Řecku označovali hlínu a hrnčířské výrobky. Dnes si pod tímto názvem vybavíme kromě hrnčířských výrobků také jiné předměty vytvořené a vypálené z hlíny (keramické figurky, ale i například cihly a další). Pro lepší orientaci ve výčtu finálních výrobků, se keramika v odborné literatuře rozděluje na hrubou a jemnou:

Hrubou keramikou chápeme předměty určené ke stavební a průmyslové výrobě, například cihly, střešní krytina - tašky, kanalizační roury, ale i kyselinovzdorné a žáruvzdorné předměty a další.

Jemnou keramikou chápeme například ozdobné a užitkové předměty, zdravotní keramiku, obkladačky i jiné předměty z porcelánu. Tuto jemnou keramiku dále dělíme na podskupiny, podle použité keramické hmoty, glazury³⁵ a vypalovací teploty.

Rada (1997) uvádí následující rozdělení:

- **Hrnčina** - neboli - hrnčířské zboží - které představuje jednoduché užitkové keramické výrobky s průlinčivým střepem³⁶. Většinou jsou neglazované, s nízkou kvalitou a vypalovací teplotou pod 900 °C. Převážně se jedná například o hliněné nádoby, formy na pečení, hračky, květníky, krmítka a další.
- **Zakuřovaná keramika** - je charakterizována výpalem v primitivní polní peci bez glazury. Po dosažení teploty do 1000 °C se na oheň přihodí látky vyvolávající silný kouř (například piliny s olejem, vlhké větve, naftalín a další). V pórech surového střepu se usadí saze a nádoba se tak stává částečně nepropustnou - nenasákavou. Je možné také suchý střep před pálením vyleštit. Po výpalu je výrobek matný, šedý až černý s lesklým povrchem.
- **Bucherro nero** - postupem výroby i vzhledem je podobná keramice zakuřované, řemeslným zpracováním a kvalitou střepu ji však obvykle převyšuje. Pro

³⁵ Glazura – sklovitá vrstva pokrývající povrch keramického předmětu

³⁶ Průlinčivý střep – keramický materiál obsahující mikropóry

umocnění konečného efektu se do hlíny přidává rašelina. Výrobky se vyznačují grafitově lesklým povrchem.

- **Terra sigillata** - je název pro antické černé a červené nádoby zdobené figurálními reliéfy. Vznikaly pod rukama římských hrnců vtačováním razítek z pálené hlíny do měkkého střepe a zdobením hlinitou glazurou, připravené z roztoku železitého jílu.
- **Rakujaki** - je speciálním druhem keramiky užívaný od 16. Století v Japonsku - zejména k pití čaje. Protože výrobek musí odolat velkým změnám teploty, přidává se do základní hmoty minimálně 1/3 šamotu. Před závěrečnou fází - ochlazením ve vodě, obvykle ještě výrobek redukuje vložením do pilin s olejem, dřevěných hoblin, nebo zaolejovaných hadrů, čímž se docílí zajímavých barevných odstínů a krásných efektů v glazuře. Slovo **Raku** znamená v japonštině radost, požitek, blaženost.
- **Majolika a fajáns** - oba tyto názvy patří keramice s průlinčivým střepe, který je pokrytý neprůhlednou, většinou bílou glazurou, na kterou se ještě před vypálením maluje. Teplota výpalu se pohybuje kolem 1000 °C. Označení - majolika bylo odvozeno z názvu baleárského ostrova Mallorca, fajáns - z názvu italského města Faenza. Oba se vyznačují bohatou barevnou dekorací.
- **Pórovina (bělnina)** - je keramika s bílým střepe, pokrytá průsvitnou glazurou. Tvrdá pórovina se někdy složením a hutností podobá kamenině. Kromě nádobí na jídlo se používá i při výrobě obkladaček a zdravotní keramiky. Pórovina pochází z Anglie, kde byla prvně namíchána v první polovině 17. století. Mezi pórovinu patří i **kameninová hrncina**, nebo jinak - varná kamenina. Je značně ohnivzdorná a vařivalo se v ní na otevřeném ohni. Vyznačuje se hlinitou glazurou³⁷, takzvanou šlemovkou.
- **Kamenina** - pochází pravděpodobně z Číny, kde byla také glazovaná kamenina nalezena v hrobkách z 15. století před naším letopočtem. Základní surovinou tohoto druhu keramiky jsou kameninové jíly, které se míchají s dalšími přísadami (například živcem, křemenem a šamotem³⁸). Vypalována je dle

³⁷ Hlinitá glazura – šlemovka – hlavní složkou je nízkotavitelná hlína, která při tavení slině - stane se nepropustnou

³⁸ Šamot – je druh ostřiva, který snižuje smrštění keramické hmoty při sušení a pálení

složení střepu při teplotě 1200 °C - 1280 °C, čímž se stává hutným, téměř nenasákavým materiálem.

- **Porcelán** - poprvé se objevuje koncem 6. století v Číně. Dělí se na tvrdý evropský³⁹ a měkké asijské porcelány. Porcelán je v tenkém střepu průsvitný a na rozdíl od kameniny má střep i bez glazury naprosto slinutý, neprůlinčivý, což znamená, že nepropouští vodu (Rada, 2007). Jak udává Adamcová (1995), v Německu byl porcelán vynalezen po mnoha staletích Johannem Friedrichem Böttgerem v Míšni, tajemství složení bylo přísně střeženo, nicméně se výroba brzy rozšířila do celého světa. V Čechách vznikla první továrna na porcelán roku 1792 ve Slavkově.
- **Biskvitový porcelán** - byl vypalován bez glazury a vyráběl se z něj porcelán figurální.
- **Kostní porcelán** - je jedním z dalších druhů porcelánu. Hmota vytvořená v Anglii, umožňuje keramikům zhotovit neobyčejně tenká, téměř transparentní díla. Po vypálení se vyznačuje průsvitností, bělostí a mimořádnou pevností. Tato hmota byla vyvinuta k výrobě předmětů s vlastnostmi porcelánu, avšak s nižšími náklady. Používá se především ve formě licí hmoty, s níž lze odlít i velmi tenké stěny. Díky bělosti a čistotě střepu je ideální ke zdobení naglazurními barvami⁴⁰ a obtisky (Mattison, 2004).
- **Varný střep** - představuje špičkový materiál, z něhož jsou výrobky určené k použití v elektrických či mikrovlnných troubách. Má-li hmota speciální složení, umožňují dokonce i pečení na nízkém otevřeném ohni, například na dřevěném uhlí. Velice důležitá je vysoká teplota výpalu. Kvalitní materiály tohoto typu patří k těm nejdražším (Žíla, 2005).
- **Papírová hlína** - je jednou z nově vyvinutých hlín. K hlíně lze přidávat různé přísady a používat ji například jako lepidlo keramických hmot, nebo se může používat samotná. Předností papírové hlíny je možnost výroby rozměrného díla, které je neobyčejně pevné v syrovém i vypáleném stavu a především váží jen zlomek toho, co by vážil výtvar „pouze“ z keramické hlíny. Papírová kaše, která obsahuje malá dutá vlákna celulosy, totiž fungují jako kapiláry, do nichž se

³⁹ Tvrdý evropský porcelán – výpal při 1350-1450°C, měkký asijský porcelán – 1250-1350°C

⁴⁰ Naglazurní barvy – barvy nanášené do surové glazury, nebo na již vypálenou 1. vrstvu glazury

připravená vlhká hlína vsákne a pevně se s nimi spojí. Papír při výpalu vyhoří a zanechá po sobě ve střepu splet' kanálků, které snižují jeho hmotnost (Mattison, 2004).

5.2 Suroviny pro výrobu keramiky

Keramické materiály vznikají v přírodě tak zvanou kaolinizací, což je vlastně zvětrávání živcových hornin. Můžeme zde hovořit o primárních a sekundárních surovinách. Suroviny primární jsou suroviny, které zůstaly uloženy zhruba v místě vzniku, většinou se jedná o kaoliny. Jsou čistší, ale hrubší a málo plastické. Suroviny sekundární byly z místa svého vzniku přeplaveny do míst, kde se nyní nachází. Především se jedná o jíly a hlíny. Jsou jemnější, plastičtější, ale jsou zároveň znečištěny různými sloučeninami. Základními surovinami pro přípravu keramických hmot jsou **hlíny, plastické jíly, kaolin a neplastická ostřiva, taviva a také organické přísady**.

- **Kaolin** - je měkká, bílá zemina. Je žáruvzdorný a svoji bílou barvu si zachová i po vypálení. Vznikl zvětráním živcových hornin a jeho základní složkou je nerost kaolinit. Kaolin je nutno plavit, protože je znečištěn nerozloženými zbytky matečné horniny. Plavením se odstraňují hrubozrnné části. Jemný křemenný písek, slída a živec zůstanou a při sestavování hmoty se s nimi již musí počítat. Chceme-li ale získat plastickou, při sušení pevnou a po vypálení bílou pracovní hmotu, musíme většinou smíchat hned několik druhů jílu a kaolinů. Naše Česká republika je bohatá na kaoliny, mezi nejlepší patří sedlecký, nacházející se na Karlovarsku.
- **Hlíny a jíly** - vznikly zvětráním a přeplavením živcových hornin. Hlíny jsou složeny z jemně rozptýlených částic různých druhů nerostů, včetně látek organických a často bývají zabarveny žlutě až hnědě v důsledku většího obsahu železitých sloučenin. Jíly obsahují minimálně 50% jílovin (velmi jemných částic jednoho nerostu, například kaolinu).
- **Ostřiva** - zvyšují tepelnou odolnost materiálu a snižují smrštění při sušení. Při keramickém tvoření jsou velmi důležitá, protože ovlivňují důležité vlastnosti plastických materiálů. Ostřiva hlavně zabraňují deformacím během sušení a pálení, mnohdy pomáhají materiálu udržet formu i během vytváření. Mezi ostřiva řadíme například šamot, křemen, živec, či vápenec.

- **Taviva** - způsobují snížení bodu slinutí⁴¹ a zvyšují tak procento smrštění. Nejlepším tavivem pro kameninové i porcelánové materiály je živec a pro keramické hmoty vápenec. Pro jeho sklony k odprýskávání se ale využívá jako uhličitán vápenatý, nebo také jako plavená křída.
- **Organické přísady** - jsou látky, které mají organický původ. Někdy se také přidávají do keramických hmot. Lehčiva⁴² odlehčují daný materiál a zvyšují jeho poréznost. Vhodné jsou zejména suroviny, které v žáru vyhoří – například rašelina, korková drť, piliny, nebo otruby a další. Střep tak získá kromě odlehčení také zajímavou strukturu, jíž lze využít i jako estetický prvek.

K tomu, abychom mohli vytvářet z keramické hlíny různé předměty, musí hlína splňovat určité požadavky. **Základními vlastnostmi** podle Rady (1997) by měly být:

- **Plastičnost** - zpracovatelnost, která nám zaručuje snadné modelování a vytáčení na kruhu
- **Malé smrštění** - velké smrštění totiž způsobuje deformaci výrobku a komplikuje tak glazování, optimální smrštění je 8-10 % po vypálení
- **Přidržitost glazury** - glazura by se neměla odlupovat ani se vsakovat
- **Stálost v ohni** - výrobek si při pálení musí zachovat svůj tvar, nesmí se deformovat, ani bortit
- **Čistota surovin** - hmota nesmí obsahovat nečistoty, které by mohly znehodnotit střep
- **Nasákavost** - zjistí se povařením vypáleného střepu ve vodě. Suchý úlomek keramiky se musí zvážít, následně tři hodiny vařit. Pak se střep vyjme, osuší, opět zváží a z výsledného rozdílu vypočteme nasákavost

Jen některé jíly a hlíny mají všechny požadované vlastnosti. Proto se základní surovina musí upravovat přidáním jiných materiálů a hlín.

Průmyslově vyráběná keramická hmota se dodává buď **vlhká**, vakuovaná, proto ji lze hned použít k práci bez dalšího zpracování, nebo **suchá**, která do sebe musí

⁴¹ Slinutí – chemický proces u glazur a střepu, kde dochází ke spékání částic, které snižuje nasákavost

⁴² Lehčiva - například již výše zmíněný papír v kapitole 5.1

nejprve nasát vodu. Není-li mletá, větší kusy rozbijeme, aby vodu rychleji vsákla. Vzniklou kaši nejprve dobře rozmícháme, poté nalijeme do sádrových forem, které přebytečnou vodu odsají a necháme zatuhnout na potřebnou hustotu. Výsledná jemná hmota je vhodná na výrobu drobnějších předmětů. Na větší nádoby, nebo figury je vhodnější použít hlínu s přídavkem jemného až hrubého šamotu (Rada, 1997).

5.3 Techniky vytváření z keramické hmoty

Podle Klusoňové a Špičkové (1999): „Každá tvárná hmota podněcuje v člověku touhu ztvárnit ji podle vlastních představ.“ (str. 147). Připomeňme si například sníh, či vlhký písek, který láká k tvarování nejen děti, ale mnohdy i dospělé. Také těsto dostává v rukách hospodyněk různé, zajímavé tvary.

Dále říkají: „Ruce jsou naším nástrojem, který přeměňuje hmotu nejen pro radost, ale především pro užitek.“ (str. 147).

Ze spojených dlaní, kterými člověk nabíral vodu a potravu, se zrodil tvar misky a džbánů. Váláním a ohýbáním vznikají různé tvary, které mohou lidské ruce zdobit například rytím, kresbou, či vtlačováním tvořítek.

A dále hovoří o důležitosti tvoření: „Zájem o výtvarnou činnost, o modelování, přispívá k rozvoji osobnosti člověka, ovlivňuje jeho vkus, estetické vnímání a formuje jeho životní styl.“ (str. 147).

Existují různé **techniky vytváření z keramické hmoty**, my si řekneme o těch **základních**:

- **Slepování kuliček** - jednou z technik vytváření je slepování kuliček. V dlaních se vyválí kuličky z hlíny, pak se například propíchnou špejlí, a tím se vyrobí korálky, které se mohou různě zdobit. Kuličky můžeme také slepovat k sobě šlikrem⁴³ a vytvářet tak jednoduchá zvířátka, mističky a další výrobky, podle vlastní fantazie.

⁴³ Šlikr – vodou rozředěná keramická hlína používaná k lití do forem, či ke slepování drobných částí výrobku. Někdy označovaná také jako licí břečka, či kal.

- **Výroba z válečků** - dalším způsobem vytváření z keramické hlíny je modelování z hliněných válečků, silných přibližně jako tužka, nebo prst. Postupným přikládáním válečků vytváříme misku, nebo figurku. Stěny se mohou při dokončování vyhladit, nebo naopak - stopy po lepení válečků využít, jako přirozené dekorace. Někdy se této metodě říká **válečkování**.

Obrázek 2: Stonožky z kuliček



Obrázek 3: Postavy z válečků



Zdroj: Hořká Vlasta

- **Modelování z hroudy hlíny** - nejjednodušší metodou vytváření nádob bez hrnčířského kruhu je modelování z hroudy hlíny. Do měkké hroudy vymáčkneme palci jamku, kterou postupně rozšiřujeme otáčením a mačkáním dokola. Tím vznikne jednoduchá nádoba, například miska, které dáme tvar i tloušťku střepe rukou, špachtlemi a dalšími pomůckami.
- **Tvarování z hliněných plátů** - dřevěným válečkem na těsto rozválíme přes plátěný hadr⁴⁴ plát silný 8 - 10 mm (u předškolních dětí je síla plátu menší, asi 4 - 5mm). Stejnou silou plátu nám mohou zajistit pomocné vodící lišty, přes které válíme s dětmi vždy, jako když „vlak jede po kolejích“. Z plátu vykrajujeme tvary například ostrou špejlí, které jsou poté stavebními prvky námi vytvářených předmětů.

⁴⁴ Keramickou hlínu válíme přes plátno proto, aby se nám váleček nelepil.

Obrázek 4: Zvířátka z hroudy



Obrázek 5: Medvídci na med z plátů



Zdroj: Hořká Vlasta

- **Modelování postav** - způsob modelování nám určuje už samotná keramická hmota, se kterou pracujeme. Na výrobu figury s mnoha detaily použijeme jemnější materiál. Na větší rozměr použijeme keramickou hmotu s příměsí ostřiv⁴⁵. Figury lidské i zvířecí modelujeme duté, pracujeme na nich zároveň uvnitř i z vnějšku. Tento způsob práce vyžaduje již značnou zkušenost.

Obrázek 6: Modelovaná postava



Obrázek 7: Mističky vytočené na kruhu



Zdroj: Hořká Vlasta

- **Vytáčení na hrnčířském kruhu** - z dobře propracované, jemné hlíny oddělíme potřebný kus a zformujeme jej do zaoblené hrudky. Tuto hrudku nahodíme do středu talíře a kruh následně roztočíme. Roztočenou hrudku stlačujeme oběma rukama přesně do středu kruhu (zcentrujeme). Následně výrobek vytahujeme do základního tvaru, ze kterého se stlačením a roztažením vychází při vytáčení

⁴⁵ Ostřivo – viz kapitola 5.2

talířů a mís. Ruce si při práci musíme stále namáčet v misce s vodou. Vytáčení na kruhu nám přinese úspěch pouze neustálé zkoušení a osvojování různých hmatů. Hotový výrobek z kruhu odřízneme strunou⁴⁶.

- **Lití do forem** - tekutou hlínu - licí kal (šlikr, břechku) naléváme do čisté sádrové formy z malé výšky, snažíme se tím zabránit tvoření vzduchových bublin. Hladina tekuté hlíny po nalití do formy klesá, protože sádra, ze které je forma vyrobena, vodu odsává. Hlínu ještě dolijeme. Až když se na stěně formy vytvoří dostatečně silná vrstva ztuhlé hlíny, zbytek tekuté hlíny se vylije zpět do nádoby, ze které jsme hlínu nalévali. Okraj výrobku po ztuhnutí ořízneme podle formy (Rada, 1997).

5.4 Dekorační techniky v keramice

Existuje spousta možností zdobení keramiky. Jednotlivé techniky můžeme kombinovat a doplňovat dle vlastní fantazie. Podle Rady (1997) můžeme keramiku dekorovat buď na již vypálený, nebo na nevypálený střep:

- **U nevypáleného střepu** se jedná o způsoby spíše plastického dotváření výrobku - domodelováním, nalepováním, razítkováním a dalšími.
- **U vypáleného střepu** máme na mysli například kresbu, malbu, rytí, tisk a další způsoby, které zastupují plošné zdobení.

5.4.1 Techniky plastického dekorování

- **Tvarování** - jednou z možností dekorování je zformování ještě měkké, právě vyrobené nádoby. Jako nářadí nám nejlépe poslouží navlhčené ruce a jemná mořská, nebo molitanová houba. Pokud je výrobek již zavadlý⁴⁷, můžeme ho dále různými způsoby dekorovat a docílit zajímavého povrchu.
- **Nalepování** - je jednou z nejstarších technik, jejíž škála je velmi bohatá. Od prostě přilepeného, dle naší fantazie upraveného hliněného válečku na nádobu, až po jemný reliéf, například na porcelánové váze. Reliéfy se připravují modelováním z volné ruky, nebo vytlačováním do formy. Použitý výlisek však musí být přibližně stejně tuhý, jako podklad, aby smršťování obou částí bylo

⁴⁶ Struna – slabší, či silnější drát natažený mezi dvěma dřívky, používaný k odříznutí výrobku z hrnčířského kruhu

⁴⁷ Zavadlý (kožený) – mírně vysušený výrobek, již není tak měkký - lépe se s ním pracuje

stejněměrné a nevznikaly tak praskliny. Podklad i rub přilepované části musíme zdrsnit (naškrábat) a řídkou hlínou (šlikrem) slepit. Například srst zvířátkům zhotovíme protlačením měkké keramické hmoty sítkem na nudličky, nebo lisem na česnek a nalepíme na příslušná místa figurky.

- **Plastické razítkování** - jedná se o velmi starou techniku vtlačování negativních reliéfů do hlíny. Použijeme razítka ze sádry, kovu, nebo ze dřeva. Razítkujeme do měkčí hlíny, aby střep nepopraskal. Hlína nesmí být příliš tuhá, ani mokrá, aby se razítko dobře odlepovalo a stěny nádoby se tlakem nedeformovaly.
- **Rytí, rýhování a žlábkování** - hojně se užívá ke zdobení nevypáleného keramického výrobku. Hlína musí být čistá, bez hrubých příměsí (například šamotu⁴⁸). Pracovat můžeme s nejrůznějšími nástroji dle výtvarného záměru a naší vynalézavosti. Pro suchý, nebo dokonce zatvrdlý střep volíme spíše ostré kovové hroty. Pro hlínu, která je vláčná a měkká, zvolíme nástroje s dlátovým koncem. Mohou být dřevěné, bambusové, nebo z umělé hmoty, neboť ji vybírají měkčeji a nezanechávají ostré, roztřepené rýhy. Zajímavou stopu zanechá například vidlička, kuličkové pero, či část starého hřebenu.
- **Inkrustace** - jsou používané negativní otisky po razítkování, rytí, nebo rýhování. Prohlubeniny, které vzniknou ve výrobku, se pečlivě vyplní měkkými barevnými engobami (nástřepími⁴⁹) a po zaschnutí se povrch vlité engoby seřízne do roviny s podkladem ostrým nožikem, nebo žiletkou.
- **Prořezávání a seřezávání** - zavadlý (kožený⁵⁰) střep prořezáváme ostrým, tenkým nožikem. Po zaschnutí následuje začištění ostrých hran jemným skelným papírem a uhlazení vlhkou houbou. Místa, ve kterých chceme vyřezávat, ponecháme při vytváření výrobku raději silnější.

5.4.2 Malířské techniky

- **Engobování** - postup zdobení engobami (nástřepím) je skoro stejný, jako při práci s glazurou (viz. níže). Musíme však pracovat rychle a přesně, aby se základní střep nerozmácel. Engobami můžeme malovat také štětcem, nebo kukačkou. Kukačka je velmi starý hrnčířský nástroj, jedná se o hliněnou baňku,

⁴⁸ Šamot – druh ostřiva, viz. kapitola 5.2

⁴⁹ Engoby, čili nástřepí – barvená, tekutá keramická hlína, překrývající původní barvu vlastního střepu

⁵⁰ Zavadlý (kožený) – viz. kapitola 5.4.1

kteřá je opatřena otvorem nálevním a výtokovým pro nástřepovou hmotu. Vznikají tak ornamenty jemných čar z vytékajícího proudu nástřepí, nebo mramorové povrchy, většinou u mělkých nádob (Rada, 1997).

- **Trasakování a mramorování** - engoba (nástřepí) se nakapává na okraj nádoby a nechává se stékat dolů. Potom se barevné potůčky škubáním a trháním smísí do žádaného ornamentu. Mramorovat lze více způsoby. Místo engob můžeme také nakapávat barvítka⁵¹, nebo podglazurní barvy. Velmi zajímavých efektů docílíme některými přísávkami do barvy, či engoby (například frity⁵², či oxidy kovů).

Oxidy kovů se používají k zatírání keramického střepe a přibarvování hmot a glazur. Zde jsou příklady typického zabarvení a jejich **malý přehled**:

Oxid manganu (Burel), typická barva je černá až kovově černá.

Oxid železa (Fepren), červená až červeno fialová barva. Lze ho použít na všechny odstíny hmot, mimo černé.

Oxid kobaltu slouží k zatírání keramického střepe do modra. V kombinaci s bílou, nebo transparentní glazurou se barví do modra. Používá se i k přibarvování glazur na kobaltově modrou.

Oxid mědi má barvu kovovou až do cínového odstínu, lehce tónuje i barvu hmoty. V kombinaci s bílou, nebo transparentní glazurou přechází do zelena. Slouží i k přibarvování glazur na zeleno.

- **Vybírání nástřepí hřebenem** - postupujeme tak, že vlhkou engobu lehce vybíráme měkkým gumovým, nebo koženým hřebenem se zakulacenými zuby, nebo plochým štětce. Získáme tak mělkou reliéfní stopu (Rada, 1997).
- **Leštění** - nebo také technika kovového lesku, se provádí na střepe ještě v koženém (zavadlém⁵³) stavu. Je to technika tradiční, která byla používána ještě před vynálezem glazování. Dává předmětům jemný lesk a nepropustnost tím, že způsobuje zhutnění částic hlíny. Takto opracovaná keramika by se měla vypalovat při teplotě nad 1000 °C, jinak lesk zmizí (Mattison, 2004).

⁵¹ Barvítka - slouží k probarvování keramických hmot a glazur a k výrobě keramických barev (Rada, 1997)

⁵² Frita - skelná tavenina, složka evropského-měkkého porcelánu, barev a glazur

⁵³ Zavadlý (kožený) - viz. kapitola 5.4.1

- **Glazování** - Glazury definuje Rada (1997), jako sklovité povlaky keramického střepe, které jej činí lépe čistitelným, neprosákavým a zároveň jej také zdobí. Již samotný název (glas - sklo) napovídá, že příbuznost se sklem není jen náhoda. Glazury rozdělujeme podle barvy (na barevné a bezbarvé), podle průsvitnosti (na transparentní - průhledné a krycí), podle tavitelnosti (na lehce tavitelné - měkké (do 1200 °C) a těžce tavitelné - tvrdé (výpal nad 1200 °C). Dále dle způsobu zpracování (na surové a fritované), podle chemického složení (na solné, hlinité, olovnaté, borité, živcové, a další) a podle vzhledu a zdobných vlastností (na trhlíkové, stékové, krystalické, listrové⁵⁴ a jiné).

Základní složku **glazur** tvoří křemen, který se spolu s různými kovovými kysličníky taví ve sloučeniny, takzvané silikáty (nebo jinak - křemičitany). Proto jsou téměř všechny glazury, vzhledem k obsahu těžkých kovů, zdravotně závadné. Vzhledem k tomuto je nutno dodržovat pravidla ochrany zdraví. Důležité je snížit prašnost na minimum a v případě potřeby používat také respirátor. Při práci nejíst, nepít, nekouřit, je myslím samozřejmost. Důležité je vysvětlit to hlavně dětem, aby si před svačinou umyly ruce a jedly na místě k tomu určeném. Glazury a barvy, které obsahují jedovaté olovo, se z výše uvedených důvodů nesmí používat na výrobky určené pro jídlo (například hrnky, talíře, džbánky a jiné (Rada, 1997).

Postup glazování - Práškovou glazuru nejprve zalijeme přiměřeným množstvím vody, tu pak rozmícháme na hustou kaši, přecedíme přes sítko a následně rozředíme na potřebnou hustotu. Hustota závisí na savosti a tloušťce střepe. Pórovitý střepe saje více vodu, a proto potřebuje řidší glazuru. Naopak je tomu u střepe, který je hutný a nestačil by vodu vstřebat. Hustotu glazurového mléka si můžeme vyzkoušet na kousku střepe, který do glazury namočíme. Škrábnutím do nanesené glazury pak zjistíme, jaká je síla nánosu. Hustota glazurového roztoku by měla být přibližně, jako hustota smetany a nános na střepe 1 až 2 mm. Tomu, aby se glazura v uskladněné nádobě neusazovala, zabráníme tak, že do ní přidáme lžičku kyseliny octové, trochu kaolinu, nebo škrobovou moučku. Na míchání glazury je dobré použít nádoby porcelánové, nebo smaltované⁵⁵. Pokud chceme vylepšit přídržnost glazury na střepe, přidáme do ní

⁵⁴ Listrové glazury – vyznačují se kovově (metalicky) vyhlížejícím zabarvením.

⁵⁵ Jako nádoby k míchání glazur se nám osvědčily také zaoblené kelímky od jogurtů ☺

trochu lepidla, například Arabskou gumu⁵⁶. Dáváme si však pozor na to, aby lepidla nebylo moc, glazura by se mohla odlepovat. Lepší je připravit si jen takové množství, které v několika dnech zpracujeme, protože delší doba s příměsí lepidla snižuje kvalitu glazury. Před nanášením glazury dbáme na čistotu výrobku, pečlivě jej očistíme od prachu proudem vzduchu, nebo vlhkou houbou. Nesmí být ani zamaštěn, glazura by se nepřichytila.

Glazury nanášíme **štetcem, namáčením, poléváním, nebo stříkáním.**

Pokud nechceme jednolitý povrch a malujeme pouze malé plochy, můžeme glazury nanášet měkkým plochým štětcem. Při namáčení si můžeme pomoci speciálními kleštěmi, které zanechají na výrobku pouze malé body, ty následně snadno zaretušujeme. Případné silnější nánosy lze jemně seškrábnout a uhladit. Větší předměty je vhodnější glazovat poléváním, nebo stříkáním, například rozprašovací pistolí. Ke stříkání použijeme glazuru o něco řidší, než k namáčení, proceděnou velmi jemným sítkem, abychom předešli ucpání trysky pistole. Snažíme se stříkat rovnoměrně, vyvarujeme se tak různým tloušťkám nánosu glazurového mléka (Rada, 1997).

Obrázek 8: Glazura a frita před výpalem



Obrázek 9: Glazura a frita po výpalu



Zdroj: Hořká Vlasta

⁵⁶ Arabská guma - pryskyřice získávaná z mízy některých druhů akácií, používá se například jako lepidlo na poštovních známkách

5.5 Sušení a pálení

Finální výrobek z keramické hmoty musí být důkladně zpracován, aby neobsahoval vzduchové bubliny a následně vysušen, jinak by při vypalování mohl prasknout. Keramická hmota se při sušení nejvíce smršťuje. Většina keramických materiálů se sušením smrští asi o 5 % a vysoce plastické materiály dokonce o více než 8 %. Jemné hmoty s minimem pórů vysychají mnohem déle, než suroviny hrubozrnné, které se smršťují málo a voda tak může prostupovat na povrch kanálky, mezi částicemi hmoty. Dbáme na to, aby proces sušení nebyl příliš rychlý. Výrobky proto sušíme v místnosti s větší vlhkostí, nebo je přikryjeme vlhkou tkaninou, či igelitem a tím dosáhneme stejnoměrného vysychání Rada (1997).

Obrázek 10: Sovy před usušením



Obrázek 11: Kraslice již zavadlé



Zdroj: Hořká Vlasta

V naší keramické dílně necháváme výrobky schnout minimálně dva týdny. Tento interval vychází především z velikosti výrobků a také z potřeby optimálního naplnění keramické pece. Případné nerovnosti výrobků je nutno začistit skelným papírem. Takto připravené výrobky naskládáme do elektrické pece.

Obrázek 12: Naplněná pec před přežahem



Obrázek 13: Pec před ostrým výpalem



Zdroj: Hořká Vlasta

Vypalovací pec je nejdůležitějším zařízením každé keramické dílny, a proto bychom při jejím pořizování neměli šetřit. Vše, co opomeneme, se nám časem může vymstít a místo úspory povede ke ztrátě (Žíla, 2005).

Následuje **první výpal - přežah** (850-900°C). Výrobky se mohou ještě dotýkat, či být naskládány na sobě. Křehký, hliněný střepek se vypalováním zpevní a změní barvu. Tímto chemickým procesem se hlína mění v keramiku. Výrobky musí chladnout velmi pomalu. Po výpalu necháme pec ještě uzavřenou chladnout přibližně 24 - 48 hodin.

Po možném dekorování glazurami, následuje **druhý výpal - ostrý** (1080-1200°C). Výpalem se glazura, která je ještě ve formě prášku, změní ve sklovitý povlak.

Při teplotě 650 °C z hlíny uniká chemicky vázaná voda, ale hlína ještě zůstává velmi křehká, své mechanické a chemické vlastnosti mění až při teplotě 800 - 1000 °C (Rada, 1997).

Obrázek 14: Šperkovnice po přežahu



Obrázek 15: Pugét květů po ostrém výpalu



Obrázek 16: Masky a kočky po přežahu



Obrázek 17: Sovy po ostrém výpalu



Zdroj: Hořká Vlasta

6 UMĚLECKÝ ARTEFAKT JAKO INSPIRACE K TVORBĚ DĚTÍ

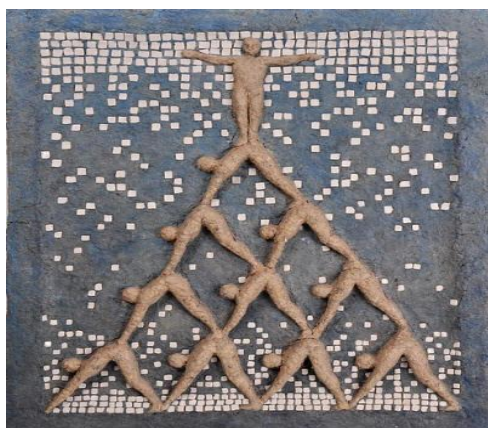
Umění – pochází z řeckého techné. Původně bylo chápáno jako znalost, dovednost. Jde o schopnost užít vlastní duchovní kvality a zručnosti, ke vzniku určitého díla. Estetický termín v sobě obsahuje pojmenování **činnosti tvůrce**, i **výsledek** této činnosti.

Současně tato činnost umožňuje ostatním lidem **vnitřně prožívat emoce**, které pohled na takové dílo vyvolává, čili **prožívat krásu**, obsaženou v díle. Přitom ale mírou krásy je sám člověk a to znamená, že kolik lidí, tolik názorů na jediné umělecké dílo.

Podle Bauera (1996): „*Současné umění ruší, tyto od starověku ustálené představy a často spojuje svoji činnost i s tvorbou mimouměleckou (např. objekty, happeningy, performance, land-art, body-art, apod.).*“ (s. 217).

Artefakt - Pochází z latinského Ars - umění a Facere - konat. Podle Bauera (1996) je to: „*Výtvarně zpracovaný, uměle vyrobený předmět, umělecké dílo pocházející přímo z ruky tvůrce (nikoli tedy například reprodukce). Používá se i pro označení výtvorů řemeslných.*“ (s. 23).

Obrázek 18: Pyramida (papír a porcelán)



Zdroj: Radová Šárka (*1949)

Podle Radové (in Vojtíšková, 2009): "*Pokud chce umělec dělat nové věci, mělo by se v jeho tvorbě projevit něco z vlastních prožitků. Umění je vlastně způsob, jak říci svůj názor v určité diskusi.*"

Specifičnost výtvarné výchovy:

Kromě **estetických složek** spočívá ve vzájemném působení výtvarného objektu, učitele a dítěte, je záměrně stimulováno a označujeme ji jako **výtvarně-estetickou interakci**. Výtvarným objektem může být buď výsledek vlastní výtvarné činnosti dětí, nebo jiný umělecký artefakt „mimo“ školu (obraz, socha, prvky architektury, ilustrace...).

Obrázek 19: Vítej



Obrázek 20: Herečka



Zdroj: Zoubek Olbram (*1926)

Obrázek 21: Věstonická Venuše⁵⁷



Zdroj: Nález - Dolní Věstonice

Obrázek 22: Ještěr v Parku Güell



Zdroj: Gaudí⁵⁸ Antoni (1852 – 1926)

⁵⁷ Věstonická venuše - je keramická soška nahé ženy vyrobená z pálené hlíny pocházející z mladého paleolitu a datovaná do období 29 000 - 25 000 př. n. l. Patří tak k vůbec nejstarším ukázkám umělecké tvorby tohoto druhu, a to celosvětově. Její objev vyvrátil dosavadní domněnku, že keramika nebyla v době paleolitu ještě známá. Je umístěna v Moravském zemském muzeu v Brně a byla prohlášena národní kulturní památkou.

⁵⁸ Gaudí Antoni – Byl katalánský architekt, významný představitel secese (umělecký styl přelomu 19. a 20. Století, vyznačující se ornamentálností), žil v Barceloně.

Podle Hazukové (2011): „Aby mohla tato interakce vzniknout, je třeba zvláštní psychické přípravy, či vyladění, estetického zaměření vnímatele (například pozorováním obrazu v galerii...).“ (str. 13).

Obrázek 23: Čertík



Obrázek 24: Slunce



Zdroj: Kutálek Jan (1917 - 1987)

Integrovaný potenciál výtvarné výchovy přispívá k integraci osobnosti:

Vychází z podstaty výtvarných činností jako **jednoty činností vnitřních**, jež se odehrávají v „hlavě“ (v myšlenkách, představách a fantazii), jsou doprovázeny emocemi a **činnostmi vnějšími** (materiální výsledky vnímatelné zrakem a hmatem).

Hlavní druhy činností ve výtvarné výchově se uskutečňují:

Ve vztahu člověka k objektu - činnost poznávací, hodnotově orientační a přetvářecí

Ve vztahu člověka k člověku - činnosti komunikační

Hazuková (2011) dodává, že tyto činnosti: „Jsou zde rozvíjeny v podobě **výtvarného vnímání, výtvarné imaginace** (představy, fantazie, myšlení) a **výtvarné tvorby**, zároveň jsou v ní propojeny všechny formy **komunikace** (verbální, neverbální, vyjádření výtvarnými prostředky).“ (str. 16-17).

Vybrala jsem namátkou záměrně několik mých oblíbených umělců, kteří podle mého názoru mohou inspirovat svými uměleckými artefakty i děti v našem keramickém kroužku. Například: Jana Kutálka, který podle mne vnímal svět dětskýma očima, jako krásný a barevný. Děti v kroužku také rády dotváří své keramické výtvary glazurami. Proto je jim jeho styl blízký.

II. PRAKTICKÁ ČÁST - VÝZKUM

7 CÍLE VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY

7.1 Cíl výzkumu

Hlavním cílem výzkumu je:

Hledání komunikační strategie při reflexi fází rozhovorů s předškolními a mladšími školními dětmi v průběhu tvořivých výtvarných aktivit s keramickou hlinou.

*Mým osobním cílem, který jsem si předsevzala také v průběhu činností s keramickou hlinou zrealizovat, je: nalezení **vhodného tematického programu** pro keramický kroužek. Na základě reflexe rozhovorů s dětmi ověřit, které téma děti více zajímá a dle této jejich preference vyvodit nejvhodnější náměty pro tyto aktivity a přizpůsobit jim tak tematický plán. Vhodnost vytvořeného programu ověřit v praxi, popřípadě ho doplnit za účelem získání a motivování dalších zájemců k práci s keramickou hlinou. Zároveň **zapojit rodiče** do činností s dětmi. Dále **nabídnout doplňkový projekt keramického tvoření předškolním dětem do mateřské školy**, nebo jim umožnit přístup do keramické dílny, k završení jejich vzdělávání v integrovaných blocích.*

7.2 Výzkumné otázky

- Jaké komunikační strategie používám při rozhovorech s dětmi **při zadávání činností?**
- Jaké komunikační strategie používám při rozhovorech s dětmi **při motivaci činností?**
- Jaké komunikační strategie používám při rozhovorech s dětmi **při hodnocení výtvorů?**

- *Jsou pro děti moje instrukce dostatečně srozumitelné?*
- *Jak dětem pomáhám překonat obtíže v průběhu činností?*
- *Ponechávám dětem dostatečný prostor pro jejich samostatnost?*
- *Hodnotím dostatečně citlivě jejich vlastní činnosti a výrobky?*
- *Rozvíjím u dětí prosociálnost a estetický cit?*

8 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU

8.1 Děti z keramického kroužku

Jako zdroj pro svůj výzkumný soubor si autorka zvolila interakci mezi sebou a dětmi předškolního a mladšího školního věku, které navštěvují ve školním roce 2013 - 2014 (v tabulce 1 označeno červeně) kroužek keramiky v místní ZUŠ (Základní umělecké škole). Toto prostředí je jí dobře známé, keramický kroužek zde vede již desátý rok, proto na něj padla tato volba.

Tabulka 1: Přehled věkového složení dětí v keramickém kroužku za rok 2005 - 2015

ŠKOLNÍ ROK:	PŘEDŠK.	1. tř.	2. tř.	3. tř.	4. tř.	5. tř.	6. tř.	7. tř.	8. tř.	9. tř.	CELKEM:	
2005-2006	0	0	0	2	4	4	0	0	0	0	10	
2006-2007	2	2	0	0	0	4	0	0	0	0	8	
2007-2008	0	3	1	0	0	0	3	2	0	0	9	
2008-2009	0	0	4	2	0	0	0	3	0	0	9	
2009-2010	1	0	0	5	2	0	0	0	3	0	11	
2010-2011	3	2	2	0	2	2	0	0	0	2	13	
2011-2012	3	3	3	1	0	1	1	0	0	0	12	
2012-2013	3	0	4	4	0	0	0	1	0	0	12	
2013-2014	1	3	0	2	3	0	0	2	0	0	11	
2014-2015	5	0	1	0	2	1	0	0	0	0	9	
CELKEM:	18	69					17					104
PRŮMĚR:	1,8	1,3	1,5	1,6	1,3	1,2	0,4	0,8	0,3	0,2	18,9091	

Zdroj: Hořká Vlasta

Některé děti kroužek navštěvují již několik let, některé jsou nové. Pro zachování anonymity dětí jsou zobrazena pouze jejich křestní jména a třída. **Složení dětí v keramickém kroužku ve školním roce 2013 - 2014:**

- Vítek - předškolák - v kroužku 1. rok - pokračuje i v dalším roce 2014 - 2015
- Vašek - 1. tř. - v kroužku 2. rok
- Adéla - 1. tř. - v kroužku 2. rok
- Maruška - 1. tř. - v kroužku 1. rok
- David - 3. tř. - v kroužku 3. rok - pokračuje i v dalším roce 2014 - 2015
- Jakub - 3. tř. - v kroužku 3. rok - pokračuje i v dalším roce 2014 - 2015
- Petr - 4. tř. - v kroužku 2. rok
- Tomáš - 4. tř. - v kroužku 4. rok - pokračuje i v dalším roce 2014 - 2015
- Vojta - 4. tř. - v kroužku 3. rok
- Markéta - 7. tř. - v kroužku 1. rok
- Katka - 7. tř. - v kroužku 1. rok

Z výše uvedené tabulky 1 vyplývá, že složení dětí v kroužcích keramiky v letech 2005 - 2015 je z větší části tvořeno dětmi mladšího školního věku (69 dětí - 66,35%), poté předškoláky (18 dětí - 17,3%) a nakonec dětmi staršího školního věku (17 dětí - 16,35%). Také z ní lze vyčíst, že největší zastoupení dětí mají předškoláci (18 dětí - 1. místo), na druhém místě se umístili žáci třetích tříd (16 dětí) a na třetím místě žáci druhých tříd (15 dětí). Pro zajímavost uvádím ještě umístění žáků prvních tříd, kteří obsadili čtvrté místo se stejným počtem (13 dětí) společně se čtvrtými třídami. Domnívám se, že zde lze najít spojitost s ontogenetickým vývojem tvořivosti⁵⁹ u dětí. Předškoláci a žáci třetích tříd se nacházejí ve stádiích příznivých pro tvořivost (proto největší zastoupení), na rozdíl od žáků prvních a druhých tříd, kteří se v té době potýkají s adaptací na školu.

Metodika vedení kroužku - jak obvykle u nás činnosti probíhají:

Při činnostech se snažím zachovávat princip participace⁶⁰ dětí: na plánování, na realizaci i na hodnocení činností společně se mnou.

Před schůzkou si nejprve ujasním důležité body:

- Volba činnosti: Co budeme dělat?
- Cíle schůzky: Čeho chceme dosáhnout?
- Metoda činnosti: Jak to budeme dělat?
- Pomůcky: Co k tomu potřebujeme?
- Průběh: Čím začneme, co bude následovat, čím skončíme?

Při samotné schůzce postupujeme podle dětem známého „scénáře“, lépe se tak zorientují v čase:

- Zahájení (osobní přivítání, prezence)
- Motivace činnosti, vytvoření atmosféry (rozhovor, imaginace⁶¹)
- Vlastní činnost (koordinace, podněcování, korigování⁶² ...)
- Zhodnocení
- Závěr (motivace na příště, rozloučení)

⁵⁹ Ontogenetický vývoj tvořivosti - viz. kapitola 4

⁶⁰ Participace - spolupodílení se...

⁶¹ Imaginace - z lat. *imago*, obraz, představa - je schopnost člověka vyvolávat v mysli představy, či „obrazy“, které se mohou vázat k předchozí zkušenosti, jako vzpomínky.

⁶² Korekce - detekce (nalezení) a oprava chyb.

9 METODOLOGIE

9.1 Kvalitativní výzkum

Podle Švaříčka a Šedové (2007) je u kvalitativního výzkumu především důležité, aby výzkumník věděl, jaká jsou jeho výchozí stanoviska, za jakým účelem výzkum realizuje a jak prováděl analýzu dat, teprve poté můžeme kvalitu daného výzkumu posuzovat. Nezajímá nás osobnost autora, ale jeho způsob argumentace.

Někteří autoři, například Payne a Paynová (in Švaříček a Šedová, 2007) vymezují kvalitativní výzkum proti kvantitativnímu, **podle použitých metod sběru dat**: Jednoduše řečeno, nástrojem kvalitativního výzkumu je „rozhovor“ (cílem hloubkového a polostrukturovaného rozhovoru je získat komplexní a detailní informace o studovaném jevu), zatímco kvantitativní výzkumníci používají „dotazník“ (jiný druh rozhovoru - standardizovaný a strukturovaný, jehož účelem je položit všem respondentům několik identických otázek ve stejném pořadí). Dotazník je zde použit ke kvantifikaci dat. S otevřenými otázkami ho lze použít i v kvalitativním výzkumu.

Kvalitativní výzkum lze definovat také **podle metody usuzování**: definice vycházejí z toho, že její metodologie je založená na indukci, což je obecná metoda usuzování, jejíž závěr obsahuje informaci přesahující informace ve východisku. Podle výzkumníků provádějících kvalitativní výzkum (například u **zakotvené teorie**) lze říci, že používali neustálé střídání úrovně dat a teorie, metodu indukce, ale také dedukce.

Další z řady jsou definice **podle typů dat**: výzkumníci používají zejména tyto tři typy dat a to data z rozhovorů, data z pozorování a data z dokumentů. Pracují tedy se slovy a textem. Názor, že dalším rysem kvalitativního výzkumu je malý počet respondentů je však zcela mylný, který nepostihuje ani zdaleka jeho hlavní rysy.

Předešlé definice uzavírá ještě další skupina a to **podle způsobu analýzy dat**: tyto definice říkají, že pomocí kvalitativního přístupu získáváme nejen jiná data (dlouhé výpovědi respondentů, terénní poznámky), ale že je musíme analyzovat a interpretovat jinými postupy, než využívá kvantitativní přístup a proto tak získáme zcela jiné typy závěrů. Například Strauss a Corbinová (in Švaříček a Šedová, 2007) uvádějí: „*Termínem kvalitativní výzkum rozumíme jakýkoli výzkum, jehož výsledků se nedosahuje pomocí statistických procedur, nebo jiných způsobů kvantifikace.*“ (str. 16).

Z výše uvedených důležitých rysů vyvozují Švaříček a Šed'ová (2007) **definici kvalitativního přístupu**: „Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.“ (str. 17).

Na závěr vyzdvihují důležitost **subjektivity badatele** (velcí badatelé vymysleli vlastní problémy, které zkoumali vlastními metodami - usilovali o intersubjektivitu - komunikativní přístup ke zkoumání reality a její pochopení) a **dialogičnost** (badatel zkoumá subjekty, pochopí studovaný jev, provede analýzu a interpretuje data. Napíše výzkumnou zprávu, která je syntézou zkušeností a teorie. Finální podoba teorie tak získává dialogickou podobu, protože v sobě zahrnuje jak pohled badatele, tak i účastníků výzkumu. Teorie je postavena na původních interpretacích a zároveň nám sděluje, co je za nimi skryto).

9.2 Zakotvená teorie

Pro tuto výzkumnou sondu (či hlubší vhled do zkoumané situace), bylo využito dnes již tradičního nástroje kvalitativního výzkumu, a to zakotvené teorie. Název se také často překládá jako grounded theory. Byla použita její část - otevřené kódování.

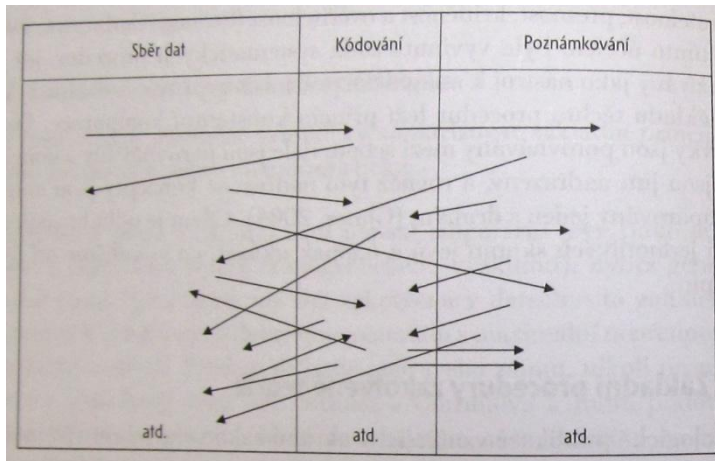
Jak Šed'ová (in Švaříček a Šed'ová, 2007) zmiňuje, zakotvená teorie je jednou z designu výzkumu (znamená jeho plán, či rámcové uspořádání). Byl vyvinut v 60. letech 20. století. Autory zakotvené teorie jsou Barney Glaser a Anselm Strauss. Od té doby prošla mnoha modifikacemi a získala mnoho různých variant. Autoři se později rozešli a každý z nich začal rozvíjet vlastní verzi. Dále uvádí: „Zakotvená teorie proto představuje sadu systematických induktivních postupů pro vedení kvalitativního výzkumu zaměřeného na vytváření teorie.“ (str. 84).

„Postup zakotvené teorie zahrnuje následující etapy:

- *Sběr dat směřující k teoretické nasycenosti kódů*
- *Kódování materiálu směřující k vytvoření základních kategorií - proměnných budoucí teorie (hledání podstatných témat)*

- *Konstruování teorie, jako sady tvrzení o vztazích mezi kategoriemi - proměnnými.“ (str. 87)*

Obrázek 25: Postup při vedení výzkumu metodou zakotvené teorie podle Strausse



Zdroj: Švaříček a Šedřová (2007, str. 88)

Dalšími základními principy zakotvené teorie jsou soustředění se na sociální procesy, dynamický popis dění, dále nám ukazuje, jak změny podmínek ovlivňující jednání, nebo interakci vedou ke změněným reakcím aktérů. Výzkumník přistupuje k datovému materiálu s maximální nepředpojatostí a otevřenou myslí. Výsledná teorie je tedy induktivně odvozena ze zkoumání určitého jevu, ověřena shromažďováním údajů o tomto jevu a její následnou analýzou. Přehled literatury je prováděn „ex post“ ve chvíli, kdy výzkumník hledá vysvětlení pro své nálezy a chce je porovnat s nálezy jiných výzkumníků.

Obrázek 26: Úrovně analýzy v zakotvené teorii

Úroveň	Funkce v analýze	Příklad
1. datové úryvky	indikátory	„Co dělám, když se dcera dívá na televizi? Stojím v kuchyni a umývám nádobí, nebo uklízím, vysávám, nebo tak. Abych jí třeba nenudila tím, že já nemám čas, že teď se jí nemůžu věnovat.“
2. kódy	koncepty	potřeba získat čas
3. kategorie	proměnné	rodičovské potřeby

Zdroj: Švaříček a Šedřová (2007, str. 91)

Základním rozdílem mezi verzemi obou dřívějších partnerů jsou **různé přístupy ke kódování**. Zatímco Glaser postuloval⁶³ dvě základní fáze kódování - substantivní a teoretické, u Strausse společně s Corbinovou najdeme tři základní fáze kódování: otevřené, axiální a selektivní. **U otevřeného kódování** je text, jako sekvence rozbit na jednotky, těmto jednotkám jsou nově přiřazena jména a s takto označenými fragmenty textu dále výzkumník pracuje. **Axiální kódování** je technika, která navazuje na otevřené kódování. Podle Strausse a Corbinové (in Švaříček a Šedřová, 2007): „*Jeho cílem je vytváření spojení mezi kategoriemi a subkategoriemi.*“ (str. 232). Může být použito v analýze dat jedenkrát (je seskupeno kolem centrální kategorie), nebo i vícekrát (je seskupeno kolem několika důležitých kategorií). Dále vymezují: „**Selektivní kódování zahrnuje výběr jedné klíčové kategorie, kolem které je organizován základní analytický příběh.**“ (str. 233). Všechny ostatní kategorie jsou vztaženy k této jediné centrální kategorii.

Pro tento výzkum bylo zvoleno **otevřené kódování**, včetně „**in vivo**“⁶⁴ kódů.

9.3 Audiovizuální záznam

Nejvhodnější metodou pro tento výzkum se jevil videozáznam na kameru. Průcha (2009) tento způsob sběru dat o pedagogické komunikaci označuje také, jako nejvhodnější. Jako výhodu natáčení uvádí komplexnost a přesnost záznamu. Na druhou stranu spatřuje i nevýhody, kdy kamera může působit, jako rušivý element na žáky, nebo na učitele.

Před započítím pořizování videodat a fotek s dětmi a jejich výrobky jsem si vyžádala na začátku školního roku 2013/2014 písemný souhlas rodičů dětí, který je u mne uschován. Vysvětlila jsem, za jakým účelem tato data pořizuji a ujistila jsem je o anonymitě a etických principech při publikování. Zároveň jsem jim nabídla, pokud budou mít zájem, že jim poskytnu tuto práci k nahlédnutí.

⁶³ Postulovat - žádat, požadovat, stanovit, vymínit si

⁶⁴ „In vivo“ kódy - některé výrazy, které užívají sami respondenti (účastníci výzkumu, dotazovaní)

10 REALIZACE VÝZKUMU

Švaříček a Šedřová (2007) konstatují: „*My, jakožto badatelé jsme součástí světa, který zkoumáme, a proto je vysoce spekulativní, jak je možné dosáhnout absolutní objektivity.*“ (str. 31).

Z tohoto pohledu jsem nahlížela zpočátku i já na svůj výzkum a tázala se: „Jsem vůbec schopná zachovat objektivitu? Neovlivní vědomí toho, že průběh činností s dětmi je zaznamenáván na videokameru, moje chování, můj způsob komunikace s dětmi?“ Nakonec se ukázalo, že ne. Devadesát minut keramického kroužku je relativně tak krátký, že postačí tak akorát na vše, co se musí začít, prožít a dokončit, že v jeho průběhu nezbyvá čas na nějaké polemizování⁶⁵ o možnosti vlastní ovlivnitelnosti. Až po skončení činnosti jsem částečně reflektovala vliv vlastní subjektivity na komunikaci s dětmi.

Všechny tyto prvotní pochyby nakonec převážila **snaha dozvědět se, jaké komunikační strategie používám** při jednotlivých fázích rozhovorů s dětmi v průběhu tvoření? Zda komunikuji s dětmi přirozeným způsobem? Zda se mi daří děti angažovat do činnosti? A další otázky⁶⁶, které jsou základem výzkumu. A samozřejmě **možnost, jak popřípadě pedagogickou komunikaci zlepšit**. Jak také konstatují Svobodová a Váchová (2008), že jistě má každý pedagog potřebu po odchodu od dětí zhodnotit uplynulý den, ale ne každý si své poznatky zapíše. Důležitější, než tato písemná stopa je schopnost vyvodit si ze svého hodnocení opatření, která bude do dalšího pedagogického působení aplikovat.

Videozáznamy⁶⁷ byly pořízeny při schůzkách keramiky vždy po čtrnácti dnech po dobu osmi měsíců (od 30. 5. 2013 do 30. 1. 2014). Celkem bylo natočeno dvacet videozáznamů, které se po součtu rovnaly přibližně třinácti hodinám kvalitního videozáznamu. Prvotní překážkou byl zřejmě nevhodný výběr techniky k pořizování dat (fotoaparát). Na poprvé se z devadesáti minut uložilo pouhých devět. Na podruhé se to opakovalo s tím, že jsem byla v domnění, že byly slabé baterie a tak jsem je vyměnila, přesto byl výsledek stejný. Na potřetí mne manžel upozornil, že mám chybně

⁶⁵ Polemizovat - vést polemiku, diskutovat

⁶⁶ Otázky – viz. Výzkumné otázky v kapitole 7.2

⁶⁷ Videozáznamy - viz. kapitola 10.1 Analýza dat

nastavené vysoké rozlišení kvality, že mi stačí nižší. S tímto nižším rozlišením to už vyšlo, zádrhelem přetrvávala však ta skutečnost, že se videa ukládala zhruba po třiceti čtyřech minutách, což se jevilo, jako překážka přehlednosti při pozdější analýze dat.

Po těchto, ne zcela vydařených začátcích, jsme se rozhodli společně s mým manželem pro výměnu fotoaparátu za videokameru s tím, že manžel zajistil stativ, kameru, vše kolem natáčení a já se mohla soustředit pouze na průběh „keramiky“ a komunikaci s dětmi.

Bylo pouze třeba nalézt nejlepší místo, odkud byl záznam posléze pořizován. Přesto, že Miková a Janík (in Švaříček a Šedřová, 2007) upozorňují, že: *„Pokud bychom stáli proti oknu, byl by videozáznam příliš tmavý a bylo by obtížné rozlišit například mimiku zkoumané osoby.“* (str. 198), jako nejlepší bylo vybráno místo na konci třídy ve výklenku právě naproti oknu. Byly tak v záběru všechny děti. Aby nebyly tmavé, kamera byla vysoko a sklopená dolů.

10.1 Analýza dat

Všechna tato videa byla následně přehrávána a analyzována. Při opakovaném přehrávání jsem si podrobně načrtla kostru videa, abych se mohla pokaždé zaměřit na jiný aspekt zkoumané skutečnosti - na podstatná témata fází rozhovorů s dětmi, která se zde objevují (například: zadání, vytvoření atmosféry, zvládnutí emocí, hodnocení,...). Tyto datové úryvky jsem následně otevřeně okódovala (metodou „papír a tužka“⁶⁸). Pouze některé vybrané úryvky jsem pro názornost transkribovala⁶⁹. Z kódů nám vyplynuly kategorie, ze kterých jsem vyvodila teorii o tom, **jaké komunikační strategie používám při jednotlivých fázích rozhovorů** s předškolními a mladšími školními dětmi v průběhu tvořivých výtvarných aktivit s keramickou hlinou.

Analýzu jsem prováděla z následujících videozáznamů:

- I. 30. 5. 2013 – (00:09:59) – „Zvíře z hroudy“
- II. 13. 6. 2013 – (01:25:04) – „Pohádkové postavy“
- III. 27. 6. 2013 – (00:01:15) – „Předání vysvědčení“

⁶⁸ „Metoda „Papír a tužka“ – Šedřová (in Švaříček a Šedřová, 2007, str. 213)

⁶⁹ Transkribovat - přepisovat, přepsat jiným způsobem, provádět transkripce

Přičemž výše uvedené videozáznamy byly provedeny ještě na konci školního roku 2012/2013 a sloužily spíše pro naši názornost, jak vychytat další školní rok případné chyby a na příště se jim vyvarovat, což se nakonec ukázalo, jako dobrý nápad. Dále jsem již pokračovala výše popsaným způsobem...

(Video číslo – Datum záznamu – Celkový čas – Téma):

- IV. 26. 9. 2013 – a (00:01:12) – „Kachel- Strom s jablíčky“
 - b (00:22:05)
 - c (00:11:17)
 - d (00:42:15)
 - e (00:44:46)
- V. 10. 10. 2013 – (01:36:23) – „Parník, ponorka“ a „Podzimní drak“
- VI. 24. 10. 2013 – (01:20:19) – „Otisk listu“ a „Plody podzimu“
- VII. 07. 11. 2013 – (01:30:36) – „Ovoce a dýně“
- VIII. 21. 11. 2013 – (01:19:08) – „Obličej - Maska“
- IX. 19. 12. 2013 – (01:02:28) – „Glazování“
- X. 16. 01. 2014 – a (00:34:17) – „Domovní znamení“ (keramika s rodiči)
 - b (00:34:07)
 - c (00:34:20)
 - d (00:00:22)
- XI. 30. 01. 2014 – a (00:34:14) – „Domácí zvířátka“ a pololetní vysvědčení
 - b (00:34:09)
 - c (00:24:40)

Obrázek 27: Strom s jablky Obrázek 28: Podzim Obrázek 29: Domovní znamení



Zdroj: Hořká Vlasta

Kódování videozáznamů jsem prováděla následovně:

(Video číslo – Datum záznamu - Kde? – Kód):

- I. 30. 5. 2013 – Zvíře z hroudy
- II. 13. 6. 2013 – Pohádkové postavy
- III. 27. 6. 2013 – Předání vysvědčení
- IV. 26. 9. 2013 – b – 04:24 – **mít svoje místo**
 - 05:28 – **svačina**
 - 11:50 – **pozvednutí sebevědomí**
 - 12:20 – **dotaz**
 - 13:03 – **dvě slova**
 - 13:13 – **strom s jablíčky**
 - 18:15 - **váleček**

c – 06:55 – **kolejničky**

 - 09:05 – **bublina**
 - 09:30 - vono to teď vypadá
 - 10:17 – perlinka
 - 11:00 – stará placka
 - 16:37 – **Adélka na to přišla**
 - 19:08 – to je taky hezký
 - 19:17 – no to je jablíček
 - 25:55 – kolik těch listů? (kolik chcete – juchůů)
 - 34:34 – **horký pes**
 - 38:11 – **hodnocení výtvorů**
 - 40:30 – **házení hlíny do kelímku se šlikrem**

d – 34:02 – šňůrka

 - 42:10 - **sněm**

e – 03:20 – **ponorka**

 - 42:47 - **otázka na závěr**
- V. 10. 10. 2013 – 00:08 - omluvenka
 - 07:20 – černé oči jděte spát
 - 11:00 – bublinková fólie

- 13:00 – tiskátka
- 14:00 – matička
- 18:00 – výběr témat dětmi (drak - loď)
- 32:00 – **otravný pomeranč**
- 37:06 – **otravný pomeranč**
- 45:16 – otravný pomeranč
- 01:13:55 – ostrá hrana prořízla hlínu
- VI. 24. 10. 2013 – Otisk listu a Plody podzimu
- VII. 07. 11. 2013 – 00:11:08 – Halloween
- 36:00 – **máte pravdu**
- VIII. 21. 11. 2013 – 06:00 – **masky**
- 09:38 – **bacha na oči** (bezpečnost)
- 09:51 – **hlídáme si ruce**
- 25:35 – Krásnýho Pepíka
- 33:46 – pane jó (holky se do toho pustily)
- 35:00 – jak se těšíte na Vánoce?
- 35:28 – **má špachtle nožičky?**
- 37:43 – ukázka šablon
- 39:06 – **společnost a prd**
- 55:00 – spolupráce
- 36:33 - **volume**
- IX. 19. 12. 2013 – 22:46 – zařvěte si!
- 24:38 – štronzo (portamento)
- 28:36 – ze dvojice jeden (organizace s matematikou)
- 30:00 – namočím, máznu (jak na glazování?)
- 31:00 – ukázka zničené práce
- 39:50 – střepy
- 45:00 – hodiny
- 46:00 – **nebudeš ji vidět**
- 47:38 – kouzlo s rukavicemi (trik na ztišení dětí)
- 49:49 – umělecky
- 01:15:40 – vzorový – líbilo?

01:16:00 – příště glazování (potřeba vidět do budoucnosti)

X. 16. 01. 2014 – a, b, c, d – Domovní znamení (keramika s rodiči)

XI. 30. 01. 2014 – a, b, c – Domácí zvířátka a pololetní vysvědčení

10.2 Interpretace dat

10.2.1 Komunikace s dětmi při zahájení

Děti se postupně scházejí, nové, či předškolní děti přivádějí rodiče a ptají se ještě na některé informace týkající se průběhu keramického kroužku, vyřizujeme i zbývající přihlášky. Osobně vítám každé dítě, aby mělo pocit důležitosti a sounáležitosti, přivítám i maminky a ubezpečuji je, že bude program pro jejich dítko zajímavý. Maminky se usmívají a svůj úsměv přenášejí i na děti.

- **Mít svoje místo:**⁷⁰ **(naplňování potřeby bezpečí dětí):** Přichází také jedna maminka a domlouvá si dnešní pobyt dcery Marušky pouze „na zkoušku“. Souhlasím a ukazuji jí a ještě jednomu chlapci, kam si mají sednout. (Ukazuji na židličku a říkám): „*Hele, tady by určitě mělo být místo, protože tady vedle sedí jen jedna holčička...*“ Maminka1: „*Adélka...*“ Souhlasím a říkám: „*Adélka. Maruško, ty si možná můžeš sednout taky sem, jestli chceš? Budeš tu mít jednu holčičku. A Vašíku ještě počkej, tady jsou dvě kluci, tak jestli chceš být radši s klukama?* (...ukazuji na další místo...Vašík se otáčí zpět a vrací se. Reaguji...) „*...nebo tady, tady je lepší místo, tady všude došáhneš, dobře. Tak jo. A vy se znáte s Maruškou, třeba? Jo, znáte se?*“ (Přikyvuje.) „*No, tak vidíš, budeš mít kamarádku vedle sebe, tak je to výborný.*“ **(STRATEGIE: PŘIBLÍŽENÍ DĚTÍ)** (Koukám na další místa a vzpomínám, kdo kde sedí...) „*No a tady už jsou potom zase ... tady je vlastně Jakub, David, no, tam jsou vlastně teďkom ty dvě nový holky, co přibyly, nepamatuju si jména (koukám do sešitu, čtu Markéta a Katka). Markéta a Katka. Tady je Tomáš, no, takže to akorát vychází.*“

⁷⁰ Mít svoje místo - ad videozáznam IV. - b

Obrázek 30: Mít svoje místo



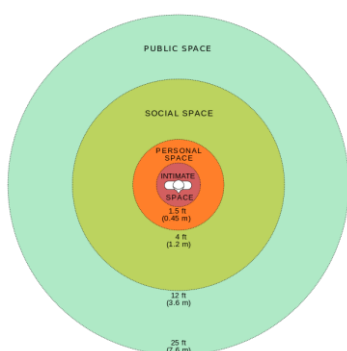
Zdroj: Hořká Vlasta

Nutnost mít „**svoje místo**“ souvisí s naplňováním potřeby bezpečí v Maslowově pyramidě potřeb⁷¹. Nejprve musí být naplněna spodní patra, abychom mohli „přejít do dalšího“. Zároveň také souvisí s „teritoriálním chováním.“ Zájem o prostorové chování lidí v sociální interakci byl do značné míry inspirován studiem teritoriálního chování zvířat. Z teorie proxemiky⁷² vyplývá dělení na čtyři základní proxemické zóny:

- intimní zónu – vzdálenost komunikujících je do 60cm
- osobní zónu – vzdálenost komunikujících je od 60cm do 1,2m
- společenskou zónu – vzdálenost komunikujících je od 1,2 m do 2 m (až 3,6 m)
- veřejnou zónu – vzdálenost komunikujících je od 3,6 m do 7,6 m (i více)

Dojde-li k narušení osobní zóny jiným člověkem (jenž není dotyčné osobě blízký), je to pro ni nepříjemné a považuje to za neomalenost a vtíravost. Poruší se tím současně i osobní pocit bezpečí. Pokud se děti necítí bezpečně, nemohly by tvořit, proto je pro ně jejich místo tak důležité.

Obrázek 31: Proxemické zóny v diagramu Edwarda T. Halla z roku 1966



Zdroj: Wikipedie

⁷¹ Maslowova pyramida potřeb – viz. Kapitola 3.1

⁷² Proxemika – druh neverbální komunikace, spočívající ve vyjádření vztahu mezi lidmi prostřednictvím vzdálenosti. Viz. Kapitola 3.1

- **Svačina:⁷³ (naplňování fyziologických potřeb dětí):** Než maminky odejdou, připomínám jim svačinu a pití: „*Náký pití mají s sebou?*“

Maminka2: „*Má. Pití má a sváču v batůžku, má všechno, takže...jo...*“

Maminka1: „*Já jsem to tedy nechala v šatně.*“ (Ujišťuji ji, že to nevádí, naopak, že je to tak lepší, že je to tak neláká jíst svačinu s rukama od hlíny).

Vchází David a ukazuje mi lahev s pitím. Chválím ho: „*Vidím Davide, že jsi vzornej...*“ (Usmívám se, maminky odchází, zdraví, děkují, loučíme se spolu, odpovídám): „*Za málo a nashledanou.*“ (STRATEGIE: ÚSMĚVU)

Obrázek 32: Svačina



Obrázek 33: Ujištění, že se mohu s klidem zašpinit



Zdroj: Hořká Vlasta

Je podstatné, aby každé dítě vědělo ne jen, kde má svoje místo, ale i další základní důležité věci, související také s naplňováním fyziologických potřeb, jako například, kde je WC, kde si myjeme ruce. V půlce času vymezeného na kroužek keramiky, připomínám dětem, že se mohou jít nasvačit a napít (děti nemají pocit žízně, proto se jim pití musí připomínat). Projdou se do vedlejší místnosti (zároveň mají větší potřebu pohybu, než dospělí), popovídají si, uvolní se, vybijí přebytečnou energii, případně se zklidní. Nechávám to na jejich rozhodnutí, zda půjdou, či budou pokračovat dále. Činnosti se nepřerušují, svačící děti opět naváží, kde skončily.

Zároveň vědomí, že se děti mohou zašpinit, aniž by se maminky zlobily, je pro ně velmi podstatné (viz. obr. 33). Soubor všech těchto základních a pro děti nutných věcí souvisí s postupem do dalšího patra Maslowovy pyramidy potřeb, kde si mohou potvrdit své společenské potřeby, například pocit sounáležitosti.

⁷³ Svačina – ad videozáznam IV. - b

- **Pozvednutí sebevědomí⁷⁴**: Tatínek přivádí do třídy další holčičku Adélku a já se podivuji s úsměvem nad její velikostí: „*Adélko, ty jsi nějaká velká. Co? Ty mě za chvíli přerosteš, vid’? Asi jo.*“ (Adélka kývá hlavou a tváří se důležitě). Navazuji na téma a říkám to i ostatním klukům, kteří také přes prázdniny vyrostli: „*Vy mě za chvíli všichni přerostete. To není možný.*“ Vojta reaguje: „*Já už přerost i babi.*“ „*Jó?*“ (Divím se a přitom se usmívám. Přecházím po třídě k dalším chlapcům, kteří se zatím bavili spolu a vtahují je do hovoru...): „*Kluci, za chvíli mě přerostete, slyšeli jste to? Vy jste byli takovýhle prťata a už jste nějaký velký, je to možný?*“ (STRATEGIE: DRAMATIZACE OTÁZEK) David s Kubou se smějí a přikyvují: „*Jo.*“

Při scházení dětí a při tom, kdy si připravují věci na kroužek, se je snažím nenápadně povzbuzovat, zvedat jim sebevědomí a vtahovat je do vzájemné komunikace právě komentováním, že jsou třeba: velcí, nebo že je určitě těší, že mají hezkou malou sestřičku, nebo velkého brácha... Děti se samy rozpovídají a volněji pak navazují na činnosti s keramickou hlinou. Snažím se tak překonat jejich ostych a navozuji tak i hezkou přátelskou atmosféru.

10.2.2 Komunikace s dětmi při zadávání činnosti

Po té, co se děti sejdou, připraví si postupně potřebné pomůcky (podložku, namočený hadr, lišty na válení, vodu do kelímků, špejle, popřípadě jiné, které jim zadám podle techniky, kterou budeme ten den tvořit). Usadí se na svá místa a čekají, až jim rozdám keramickou hlinu. Krájím a rozdávám jim hlinu a přitom vytvářím správnou atmosféru, potřebnou pro imaginaci⁷⁵ (vyvolávání představ v mysli) a fantazii dětí. Pokud potřebují větší podporu, mám připravený i model, většinou v časopisu, či knize, či již hotový z minulých let, na kterém lépe pochopí, jak je výrobek vytvořený – jakou technikou, umějí si ho lépe představit. Samozřejmě je to pouze inspirace, záleží pak na dětech, jak si výrobek dotvoří. Závazná je pro ně pouze technika, jakým způsobem výrobek ten den vytváříme.

⁷⁴ Pozvednutí sebevědomí – ad videozáznam IV. - b

⁷⁵ Imaginace – viz kapitola 8.1

- **Masky⁷⁶** : „Tak, ještě máte čisté ruce, tak se zatím podívejte, co budeme dnes dělat...nechte to kolovat. Nějaké masky, nebo obličej...” Vítek: „To ani náhodou. Já budu dělat normální lebku.“ Ostatní se smějí. Odpovídám: „Tak vymodeluješ lebku.“ (STRATEGIE: OTEVŘENOSTI K NÁPADŮM A JEJICH AKCEPTACE)

Petr se přidává: „Já chci dělat masku a ne vobličej.“ Ujišťuji se, že jsem mu dobře rozuměla: „Že chceš dělat masku a ne vobličej?“ Přikyvuje: „No.“ Pokračuji ve vysvětlování, že jsem to myslela tak, že je to skoro stejné: „A ty myslíš, že máš obličej, anebo masku?“ Všichni, včetně Petra se hlasitě rozesmějí. Petr odpovídá: „Obličej.“ Já na to: „Když se budu tvářit kysele, tak nasadím kyselou masku, je to tak? Takže jestli obličej, nebo masku, tak je to přece jedno...“ Dívám se i na ostatní děti, směji se a hraji trochu divadlo. Chvíli se tvářím kysele a chvíli se směji a předvádím, že i my máme masku (podle naší nálady, či situace). (STRATEGIE: NÁZORNÉ UKÁZKY - DEMONSTROVÁNÍ) „...je to skoro to samý. Masku je vlastně to, že si nasadíme na svůj obličej nějakou masku...je to tak?“ Beru do ruky zlatou plastovou masku kašpárka a dávám si ji před obličej... Děti se diví: „Júúú...“ Pokračuji: „...Co jsem si teď nasadila za masku?“ Děti hádají: „Klaun..., klauna...?“ Kroutím hlavou: „Klaun ne...“ David vykřikne: „Zlatý kašpárek!“ Souhlasím: „Kašpááárek, nooo. Je to kašpárek... Takže, takže, noo, je celá ze zlata...“ Mezitím jsem vysvětlila dětem, co leží, na mém stole (struna na krájení hlíny) a vracím se k tématu: „Já vám chci jenom říct k těm obličejům, nebo k maskám, to je jedno...masky jsou takový, že vlastně můžou být i legrační, můžou být i smutný, můžou být..., já nevím...?“ (STRATEGIE: IMAGINACE⁷⁷ A ASOCIACE⁷⁸) Koukám při tom na děti a snažím se je vyprovokovat k vymýšlení dalších alternativ (možností) a nápadů. Děti odpovídají: „Normální...“ Pokračuji: „...normální..., kyselý..., jaký ještě můžou být? Jaký ještě můžou být masky?“ Petr: „Vošklivý.“ Já: „Vošklivý. Masky můžou být ošklivý... Jaký ještě můžou být masky?“ David: „Bláznivý.“ Opakuji: „Bláznivý...třeba. A jaký ještě?“ Vítek: „Strašidelný.“ Opakuji dál po dětech,

⁷⁶ Masky - ad videozáznam VIII.

⁷⁷ Imaginace – vyvolání vzpomínek, viz. kapitola 8.1

⁷⁸ Asociace – vybavení myšlenek na základě podobnosti

keré se najednou předbáhají v pívlastcích: „*Strašidelný, zamračený, nádherný, halloweenský..., žádný...*“ (STRATEGIE: OTÁZEK – pro zapojení dětí do komunikace) Souhlasím: „*Žádný, to nemusí mít taky žádnou, no...*“ David: „*Štraš – straš – straš - pytelký.*“ Opravuji: „*Ustrašený... ustrašený.*“

- **Bacha na oči⁷⁹**: Krájím hlínu, rozdávám ji dětem, na chvíli se otáčím zády k Jakobovi a Davidovi, kteří toho využívají a šermují se špejlemi. Slyším, že se smějí, proto se hned otáčím a podávám hlínu i jim, aby se nenudili: „*Taaak, kdopak se tady nudí?*“ Vidím, co dělají a hned reagují: „*Hele! Položte to okamžitě. Na co máme ty špejle?*“ David: „*Na krájení.*“ Opakuji: „*Na krájení, na tvarování, na...*“ David doplňuje: „*Na píchání...*“ Oponuji: „*Ne, na to ne, na to určitě ne teda...*“ Beru do ruky špejli a ukazuji jim ostrý konec: „*...já právě, já právě se toho bojím. Ta špička je hodně ostrá a kdybyste se náhodou píchli do oka, tak o to oko přídete!*“ Je důležité dětem připomínat a dávat na ně stále pozor, přesto, že jsou větší. Jakmile je jich víc pohromadě, mají tendenci předvádět se, tak i proto je důležité mít na paměti prevenci. (STRATEGIE: ODVRÁCENÍ NEBEZPEČÍ Z HLEDISKA BEZPEČNOSTI)
- **Hlídáme si ruce⁸⁰**: Navazuji ihned na začátek kroužku, kdy se povedlo Jakobovi málem něco rozbít. Naštěstí to výrobek přežil, ale musela jsem se k tomu vrátit, po té, co nepřestával vyrušovat. Až z videozáznamu jsem zjistila, že moje „znovuupozornění“ bylo oprávněné: „*My sme si s Kubou něco říkali hned...*“ Opět mají v ruce špejle a dloubou s nimi do hlíny a do podložky... Upozorňuji je: „*Davide, Kubo..., Kubo...*“ Zvedají hlavy, odhazují špejle na podložku a smějíc se koukají na mě. Pokračuji: „*My sme si říkali hned něco na začátku, že jo, Jakube? A co sme si říkali?*“ Jakub: „*Že nemám na nic šahat...*“ Já: „*Ne, na nic šahat. Já sem neřekla na nic. Já sem řekla, aby si nešahal na ty výrobky, který jsou tam položený a který ještě nejsou vypálený.*“ David: „*Já jsem na ně nešahal.*“ Pokračuji: „*...žeee...S kým mluvím teďko, Davide? S Jakubem...a proč říkáš, já jsem na ně nešahal? Já nemluvim vo tobě vůbec?*“ Smějí se všichni a já uzavírám téma: „*Takže jsme si řekli, že se na ty věci nesmí šahat, protože by jinak...praskly a zničily by se...a ty děti, kterým patří vlastně ty věci, tak by*

⁷⁹ Bacha na oči - ad videozáznam VIII.

⁸⁰ Hlídáme si ruce – ad videozáznam VIII.

potom byly smutný přece, že jo? A takže jsem říkala, Jakube, aby sis ty svoje ruce hlídal, je to tak?“ Jakub už je vážnější a souhlasí: „Jo.“ Pokračuji: „Hmmm, tak vidíš. Říkala jsem, že ty si šikovnej kluk, ale ty ruce, že musíš hlídat, je to tak? Noo. Tak vidíš.“ Uzavírám téma, snažím se vyvolat prosociální citění, ne jen u Jakuba, ale i u ostatních dětí (Nečiň jinému, co nechceš, aby činil tobě). (STRATEGIE: PROSOCIÁLNOSTI) Opět se Vracíme k maskám...

- **Dotaz⁸¹**: David jde za mnou ke stolu a ptá se: „A paní učitelko...“ Já potvrzuji, že ho vnímám: „No?“ David pokračuje: „...a mohli bysme mít někdy rok, že by by, to bylo postupně, že by to někdo vymýšlel, co bysme mohli vyrábět?“ Já na to: „Že byste to vymýšleli vy, myslíš?“ David: „No.“ (Já odpovídám a přitom přemýšlím, jak by to asi bylo náročné na koordinaci. Ve snaze předejít zklamání dětí při případné velké náročnosti výrobků, které by si vybraly, odpovídám): „No, to by asi nešlo...“ (Shýbám se pro nůž, pro který jsem šla, David jde za mnou. Otáčím se a vidím, jak se jeho rozzářený úsměv ztrácí. Ihned přemýšlím, jak ho opět povzbudit a jak napravit svoji rezoltní odpověď.): „Nooo, můžete, vždyť jsem vám to říkala, že mi můžete vždycky poradit, co byste chtěli dělat a že vždycky řeknu, že jestli jo, anebo ne.“ (Ještě jednou zdůrazňuji, aby se necítil odrazen od vymýšlení nápadů...říkám si, že by to bylo pro mě sice náročnější na přípravu, ale určitě bych jim pomohla vymyslet nějaký způsob, jak jednoduše případné výrobky vytvořit...) David: „Já vim, co třeba...“ (Ale už to nedořekl...) Otáčím se také na ostatní a zdůrazňuji, aby to slyšely i další děti. „Vždycky vám to říkam, že budu ráda, když přinesete nějaký nový nápad, že jo? Vždycky to říkam.“ (STRATEGIE: PŘIROZENÉ AUTORITY) David se opět usmívá a sděluje ihned svoje nápady kamarádovi. (Ještě si uvědomuji, že na podobném principu už vlastně naše schůzky fungují. Je však zapotřebí promyslet vždy nápady společně s dětmi s dostatečným předstihem).
- **Strom s jablíčky⁸²**: „Tak, jinak, eště pokud máte čisté ruce, byla bych ráda, kdybyste si tady potichu prohlídli tady ten strom,... (Ukazuji keramický strom, jako kachel v časopisu). (STRATEGIE: PREZENTACE MODELU) ...takhle si to nechte kolovat, nechte si to kolovat a to je jenom taková inspirace pro vás. Jinak

⁸¹ Dotaz - ad videozáznam IV. - b

⁸² Strom s jablíčky - ad videozáznam IV. - b

samozřejmě, abyste věděli, jak by to mělo, řekněme asi tak vypadat, jenom jako, že to bude plát. Budeme tedy dělat z plátu hlíny, to znamená, že jí uválíme a potom budeme lepit šlikrem.“ (STRATEGIE: FORMULACE POSTUPU ČINNOSTI)

Do třídy vchází další chlapci, kteří si byli ve vedlejší místnosti pro hadry a já jim to opakuji: „Slyšeli jste to? Budeme dělat strom, protože je podzim,...nebo je zima,...nebo je léto,...nebo je jaro? ... (Zkouším jejich pozornost a při tom se usmívám)...Co je...?“ (STRATEGIE: UPOUTÁNÍ POZORNOSTI) Děti odpovídají: „Je poodziim.“ Já pokračuji: „Takže budeme dělat podzimní strom, uděláme základ, uděláme hezky plát hlíny, uválíme ho, pořádně propracujete hlínu, jak jsme si to říkali, uválíte to přes hadr – upozorňuju, přes hadr...“ (STRATEGIE: ZDŮRAZNĚNÍ – snažím se jim ušetřit práci) Vše, co říkám, ilustruji rukama, aby děti věděly, jak na to. Smějeme se u toho. Vítek mi do toho vstupuje a upozorňuje mě: „Mami, vždyť jsi na něco zapoměla, vždyť jsi zapoměla, že na stromě budou jablíčka.“ (S úsměvem souhlasně odpovídám svému předškolákovi): „Ano, přesně tak! Eště, žes mi to připomněl. A na tom stromě, protože je podzim a na podzim se sbírají jablíčka, tak by bylo hezké, kdybyste tam nějaká jablíčka taky vymodelovali a přilepili...“ (Děti vykřikují, zda by mohly dělat kaštan?) „...aaa můžete. (STRATEGIE: OTEVŘENOSTI K NÁPADŮM A JEJICH AKCEPTACE⁸³) Když budete dělat kaštan,...vlastně, jak se menuje kaštan, strom, víte to? Jak se menuje ten strom, co roste, na kterém rostou ty kaštany?“ (Zase gestikuluji rukama a vytahuji se, jako vysoký strom, který se kymácí ve větru.) (STRATEGIE: DRAMATIZACE A GESTIKULACE – za použití ILUSTRÁTORŮ) David se hlásí: „Jírovec.“ (Otáčím se na něj a usmívám se potěšeně, že odpověděl správně): „Ano! Správně, no Jakube, chválím. Jírovec a víte to druhé jméno taky?“ (...rozhlížím se, děti kroutí hlavama a tak jim pomáhám nápovědou...) „Jírovec Ma-ma-d'al...“ (STRATEGIE: NÁPOVĚDY) Děti si vzpomínají: „A jo, a jo, a jo...“ Pokračuji: „Maďal,...Jírovec Maďal a na tom rostou kaštany, tak kdo bude chtít, může si udělat kaštan, samozřejmě. Respektive ten Jírovec...“

Vítek si vede svou: „Takže já si udělám jablíčka...“ (Pokyvuji a usmívám se): „A kdo chce, tak si udělá jablíčka. (STRATEGIE: MOŽNOSTI VOLBY) A bylo by hezké,

⁸³ Akceptace - přijímání

kdybyste ty jablíčka hezky vymodelovali, aby měly třeba i šťopku, komu se to povede. A lístečky bych byla ráda, abyste udělali lístečky taky nějaké hezké a potom si je můžeme vybarvit i glazurou,...po tom přezahu, že jo? (STRATEGIE: VNĚJŠÍ MOTIVACE) Takže trošku jste se inspirovali, abyste věděli, jak by ta kachel měla vypadat a samozřejmě...tady je kulatá (ukazuji do časopisu). My můžeme dělat hranaté, když budete chtít dělat hranaté, jo? Obdélník, čtverec, je to na vás...“ (Opět rýsuji ve vzduchu rukama a ukazuj vše názorně).

Vítek: „Hranatý je kostkovaný svět...(vybavuje si jednu počítačovou kreativní hru). Dodávám: „Ano, hranatý je kostkovaný svět. Takže je to na vás. Jinak podotýkám, anebo teda připomínám, že vy, co už to znáte..., já budu u toho ještě krájet, jo, abychom se nezdržovali..., vy co už to znáte, tak víte, jak spojujeme hlínu. Můžete si už zase sednout, jestli chcete. Jak spojujeme hlínu? (STRATEGIE: OTÁZEK - pro potvrzení jejich kompetence k činnosti) Já vám u toho budu povídat (krájím stále hlínu)...čím spojujeme hlínu, víte to? Víte to někdo? (Vidím, že se na mě kouká Jakub a pokyvuje hlavou.) Jakube jak? (Odpovídá šlikrem.) Ano, šlikrem. Víte, co je to šlikr? (Někdo z nových dětí odpověděl ne. Ale David pokračuje ve vysvětlování): „Hlína smíchaná s vodou a je to jako lepidlo.“ (Opakuji po něm): „Je to taková kašička vlastně smíchaná hlína s vodou, přesně tak a tou kašičkou hliněnou, tím šlikrem, si lepíme tu hlínu, že jo. Nezapomeňte, že tahle kachel bude vlastně lepená a všechny ty... všechny ty..., ten strom, ty lístečky, ta jablíčka a všechno, co na to dáte, tak všechno se to musí přilepit šlikrem, jinak by nám to tam nedrželo. Nezapomeňte, (STRATEGIE ZDŮRAZNĚNÍ: možná neúmyslně podsouvám zapomeňte přesto, že sleduji pozitivní cíl) že se musí všechno, co lepíte naškrábat, jo? Musí se ten povrch zdrsnit... (Přepočítávám děti a počítám kousky nakrájené hlíny...) Tak, budeme rozdávat hlínu...Takže šlikrem, zdrsníme si povrch, pak to natřeme tím šlikrem. Kdybyste potřebovali nějaká tiskátka, tak já vám je samozřejmě vyndám,...“ Snažím se děti naučit, aby se nebály o něco si říct. (STRATEGIE: POVZBUZENÍ SAMOSTATNOSTI DĚTÍ)

10.2.3 Komunikace s dětmi při motivaci činností

Děti motivují⁸⁴ slovně nejen na začátku kroužku, když je vítám a dávám jim najevo radost, že jsou tady (uspokojování psychické potřeby – radost, štěstí...). Ale i při imaginaci, když se snažím probudit jejich fantazii, či popisuji, co a jak budeme vytvářet. Mnohdy mám připravenou i ukázkou hotového výrobku (potřeba poznávací, seberealizace). Motivace probíhá i v průběhu činností, při korigování⁸⁵, kdy děti potřebují mojí pomoc a radu, co a jak zkoordinovat, aby vše zdárně dokončily (potřeba uznání).

Podle Skalkové (in Hazuková a Šamšula, 1982) mají úspěch i neúspěch podíl při vzbuzení aktivity žáka: „*S prožitky úspěchu souvisí i aspirační⁸⁶ úroveň. Jestliže má žák pocit úspěchu, zvyšuje se jeho činnost, sám mobilizuje svoje vlastní síly pro splnění úkolu, zvyšuje se zájem o příslušný úkol.*“ (str. 37).

- **Dvě slova⁸⁷**: Při tom, co krájím hlínu a vysvětluji dětem, co budeme vyrábět, jeden chlapec se zřejmě nudí a začíná bouchat opěrátkem židle o stůl. Dělá to hluk a ruší nás to. Všimám si toho, obracím na něj nechápavý pohled a použiji „dvě slova“: „*Hele,hele, hele, Jakube!*“ (STRATEGIE: UPOUTÁNÍ POZORNOSTI) Ostatní děti se také všimnou a říkají, že je to hluk. Souhlasím: „*Hmm*“ a pokračuji ve vysvětlení, proč to nesmí dělat: „*Já se pak neslyším a vy se taky neslyšíte,* (STRATEGIE: POPIS DŮSLEDKŮ) *že jo? Tak asi to není úplně dobrý.*“ (STRATEGIE: DOSAŽENÍ KONSENSU⁸⁸) David přestává a postupuje k mému stolu, kde sleduje se zaujetím i s ostatními dětmi, jak krájím hlínu.
- **Váleček⁸⁹**: „*Tak, od čeho máme válečky, prosím vás?...připomenu...od čeho máme válečky?*“ Děti odpovídají: „*Na válení.*“ Opakuji: „*Na válení. A válíme jak?*“ Jakub gestikuluje rukama a předvádí, jak se válí. „*No...a přes co, přes co válíme?*“ Jakub odpovídá: „*Přes hadr.*“ Jásám a shrnuji informaci: „*Výýborně.*“

⁸⁴ Motivace - vnitřní nebo vnější faktor, nebo jejich soubor vedoucí k energetizaci organismu. Motivace usměrňuje naše chování a jednání pro dosažení určitého cíle. Motivy jsou psychologické příčiny (vnitřní i vnější) reakcí, činností a jednání člověka zaměřené na uspokojování určitých potřeb – viz kapitola 3.1.

⁸⁵ Korekce - detekce (nalezení) a oprava chyb.

⁸⁶ Aspirovat – snažit se, ucházet se

⁸⁷ Dvě slova – ad videozáznam IV. – b, viz. Efektivní komunikace, kapitola 3.1

⁸⁸ Konsens - shoda mínění jistého společenství, obecně jakýkoliv vzájemný souhlas.

⁸⁹ Váleček - ad videozáznam IV. - b

Takže váleček nepoužíváme na...tlučení hlíny, že ne?...Jakube, ale používáme ho na válení přes hadr, tak.“

- **Kolejničky⁹⁰**: *Odnáším váleček a všímám si Markéty, že má plát nestejně rovinný. Radím jí, jak na to, aby ho srovnala. Říkám to i pro ostatní, aby věděli, jak: „Vy, co jste tu nebyli...,eee...když válíme s válečkem, válíme přes ty lišty. Aby jste to věděli...je to jako kolejničky, přes které jede vlak. To znamená, že je nutné dát tak, aby vám tam hezky vyšel ten váleček, jo...Dáte ho takhle na okraje toho válečku...a tím pádem máte zaručeno, že všude ten plát je stejně široký.“ (STRATEGIE: METAFORY⁹¹)*
- **Bublina⁹²**: *„Kdo byste chtěli vidět tu bublinu, která nám teďko praskla...vzduchová, tak já vám jí ukážu. Vidíš, jak tam byla bublinka a praskla...vidíte to? Praskla tam bublina, vidíte to? Byl tam vzduch a prasknul. Teď je to tady slaboučký...a tohle kdyby se nám stalo, před tím, než bysme to dali do pece, tak koukněte, vidíte? A je tam doura! Hmmm a takhle by nám to prasklo v peci...a to my nepotřebujeme. To nesmíme nechat, takže tohle musíme odříznout, aby to tam nezůstalo, jo?“ (STRATEGIE: SITUAČNÍHO UČENÍ)*
- **Sněm⁹³**: *„Kluci, máte tu nějaký sněm?“ Odpovídají: „Díváme se...“ Opakuji: „Díváte se...tak hlavně modelujte, jo? Abysme to všechno stihli, jo?“ (STRATEGIE: DŮSLEDNOSTI - děti dokončí, co začnou)*

Z hlediska psychologie tvořivosti⁹⁴ a jejích faktorů blokujiících a facilitujících tvořivost, nechávám dětem pocit dostatečného časového prostoru. Až krátce před koncem schůzky je nenápadně upozorním, že by měly popřípadě zrychlit a snažit se vše dokončit. Například, že za chvíli přijdou jejich maminky, aby si ještě zkontrolovaly, zda mají vše vymodelováno a dozdobeno, co chtěly..., aby si také stihly uklidit. „Popohánění“ dětí přichází na řadu až jako poslední, v případě, že je již po konci schůzky a děti ještě uklízejí a při tom se dlouze a zaujatě spolu vybavují, nevnímajíc, co se kolem nich děje. V tomto případě přichází na řadu opět efektivní komunikace a její „dvě slova“, která dobře fungují tak, aby děti opět vnímaly to podstatné, např.: „Péťo,

⁹⁰ Kolejničky - ad videozáznam IV. - c

⁹¹ Metafora – je jazyková literární konstrukce spočívající v přenášení významu na základě vnější (strukturální) podobnosti.

⁹² Bublina - ad videozáznam IV. - c

⁹³ Sněm - ad videozáznam IV. - d

⁹⁴ Psychologie tvořivosti – viz kapitola 4

Vojto - židle.“, nebo: „Jakube, Davide – stůl...“ (znamená to: přisunout židle a utřít po sobě stůl).

- **Společnost a prd⁹⁵**: David se ptá potichu Jakuba: „Ty ses uprdnul?“ Jakub odpovídá: „Neee.“ Vtom Tomáš obchází kolem Davida a ten na něj vyjeveně ukazuje: „Ty ses uprdnul...uuuu“ Tomáš oponuje: „Ne...ty.“ Jakub se směje: „Von se uprdnul...“ David pokračuje: „A teď to tady smrdí...“ Netuší, že vcházím z vedlejší místnosti a poslouchám je: „Klucí...víte o tom, že ste ve společnosti?“ Svorně odpovídají: „Neee, neee.“ Pokračuji: „Víte co je to společnost?“ Odpovídají: „Sme v televizi...?“ Vysvětluji dále: „Víte, co je to společnost? Když je jeden člověk, tak je to jeden. Když jsou dvě...tak je to...“ Překřikují se: „...společnost.“ Říkám: „...tak jsou třeba dva lidi...(Chtěla jsem říct dvojice, nebo pár.)...ale když už jste tři, čtyři, pět...tak už je to společnost. Už je nás víc, je to tak? Takže jste ve společnosti a ve společnosti se o takových věcech nemluví, ano? (STRATEGIE: VŠTIPOVÁNÍ ETIKETY) Když někdo náhodou chce udělat...to, co potřebuje, tak si dojde vedle, tam to udělá v tichosti a v klidu a pak přide a nemluví o tom, jasný? (Petr na mě tázavě upíná zrak a ptá se): „Vo čem?“ Shýbám se do výšky jeho očí a smíchy mi cukají koutky rtů: „O prdění.“ (STRATEGIE: OČNÍHO KONTAKTU) Nakonec se smějeme všichni.
- **Ponorka⁹⁶**: „Kdyby vás náhodou napadlo ještě něco jiného, že si tam přilepíte, ještě na tu kachel, na ten strom...třeba sova, že vám tam přistála..., nebo nějak ptáček, nebo že tam chcete udělat travičku, nebo kytičky, nebo šneka...všechno můžete.“ Jakuba zajímá otázka: „Nebo, že tam vlezla kočka?“ Odpovídám: „Nebo kočka...“ David: „Může tam bejt ježek?“ Souhlasím: „Ježek tam taky může být, no jasně, všechno, co vás napadne. Můžete si tam udělat...to je všechno podle vás.“ Děti vymýšlí další věci, Jakuba napadne: „Takže tam může být i bomba?“ Rezolutně zamítám: „Ne, to tam nemůže být.“ (STRATEGIE: NASTAVENÍ PRAVIDEL – pro UZEMNĚNÍ (GROUNDING⁹⁷)) David: „Aach joo. A

⁹⁵ Společnost a prd - ad videozáznam VIII.

⁹⁶ Ponorka - ad videozáznam IV. - e

⁹⁷ Uzemnění (Grounding) - člověk je dobře uzemněn, jestliže svalové napětí odpovídá způsobu jeho chování (tělo i mysl je v rovnováze). Např. člověk ve stresu ztrácí „půdu pod nohama“. Cílem uzemnění je posílit pocit stability a jistoty člověka (například: Terapií tancem, Psychoterapií, Arteterapií). Lze tak energii nabíjet i vybíjet.

může tam být ponorka?“ Přemýšlím: „Kluci...eee...Je ponorka na trávě pod stromem?“ David: „Jo, může být...když jí tam odplaví moře.“ Já: „Kdybychom dělali nějaký mořský svět, tak by tam mohla být ponorka. Ale...když je tam strom a jablíčka a ježek, tak teda nevím, kde by se nam tam vzala ponorka, co myslíte?“ Vítek: „Ponorka, dyť bysme jí tam vzali a šoupli bysme jí tam.“ Divím se: „Šoupli bysme jí tam? No...tak jediné tak...Jestli se vám tam ponorka vejde, klidně jí tam nechte...“ (STRATEGIE: NA VLNĚ FANTAZIE – snaha o přiblížení se dětem) David: „Juchůůů, udělám pod stromečkem jezírko, juchůů...“ Já (směji se): „Juchůů...to jsem zvědavá, jestli se vám to tam vejde?“ Tomáš si posteskuje: „Mně se tam vejde sotva ten strom.“ Ostatní se také smějí...

- **Otravný pomeranč⁹⁸**: David: „Paní učitelko a budeme někdy dělat otravného pomeranče?“ Já válím hlínu a odpovídám: „Jak jsi přišel na ten pomeranč?“ (STRATEGIE: HLEDÁNÍ ZDROJE NÁPADU) David: „To je jakoby z takového seriálu...“ Já: „A jak jsi řek, že se menuje?“ David: „Otravný pomeranč...“ Jakub: „Já sem viděl taky jeden.“ David: „To je správná blbost...“ Já přemýšlím nahlas: „Otravný pomeranč...já myslím, že otravný pomeranč teda dělat nebudeme...“ Jakub: „To je jenom obyčejnej pomeranč, kterej má pusu...v tom seriálu...a oči a je připojenej na takle velkou krabici nějakýho přístroje...“ David: „To bylo jenom v jednom díle.“ Jakub: „No, ten sem viděl...“ Já: „Ten se mi teda moc nelíbí...možná, že budeme dělat nějaké ovoce, ale určitě to nebude otravný pomeranč. Jak si ho pak pojmenujete, to už pak záleží na vás...“ David: „Juchůůů, pomeranč si pojmenuju otravný... jabko...juchůůů.“ Jakub: „Já mu udělám zuby...a ještě mu udělám oči.“ Smějí se oba a ostatní se k nim přidávají. (STRATEGIE: CITLIVÉHO ZACHÁZENÍ S KREATIVITOU DÍTĚTE)

Po pěti minutách vyrábění to Davidovi nedá a opět se vrací k tématu: „Paní učitelko...“ „Ano, ano.“ Odpovídám a ujišťuji Davida, že ho vnímám, jen se ještě snažím pomoci jinému chlapci s výrobkem. Nečeká, až se otočím a začne vyprávět: „Ale ještě jeden byl strašně vtipnej...ona tam byla porada, jako by hra o tom...už nevím, jak se to menovalo..., že pomeranč měl mínus třicet tisíc bodů...a ananas vyhrával a pak vedoucí...“ Opět opakuje: „Paní učitelko...“

⁹⁸ Otravný pomeranč - ad videozáznam V.

Reaguji a otáčím se k němu. Opřu se o stůl dlaněmi a čekám, co mi řekne... David pokračuje: „Ale ještě jeden byl strašně vtipnej...tam, jako by byla dýně...“ Přerušuji ho na chvíli a snažím se tedy pochopit, o čem mi vlastně vypráví? Ptám se: „Davide, prosím tě, ještě mi řekni, jak se menuje ten seriál, nebo ta pohádka, co mi teda vyprávíš?“ David: „Otravný pomeranč.“ Ujišťuji se, že je to tak: „To se tak menuje, vyloženě...“ Děti: „Joo, joo.“ Já: „...to není, jako postava z nějaký pohádky?“ Odpovídá mi a ostatní děti se přidávají: „Nee, nee...“ Ujišťuji se nahlas: „Pohádka se menuje – Otravný pomeranč.“ Do hovoru zasahuje Katka: „To je pohádka a ta trvá vždycky tak tři, nebo čtyři minuty...“ Říkám: „Aha a kde to je?“ (STRATEGIE: HLEDÁNÍ ZDROJE NÁPADU) David: „Na počítači.“ Katka: „Na Jůů Tjůůb...někdy je to česky a někdy anglicky...“ Stále se nemůžu srovnat s tím, co je to asi za hloupost, na kterou se zřejmě děti „proklikaly“, ale snažím se být klidná a poslouchám dál: „Někdy mám pocit, že na mě mluvíte tatarsky, ale dobře, já to přežiju...ee dobře noo a takže teď mi můžeš začít vyprávět...ten děj, to jsem zvědavá, co se dozvim? Otravný pomeranč – klapka a začátek...“ (Tlesknu dlaněmi o sebe, jako klapka před filmováním). (STRATEGIE: NASLOUCHÁNÍ) David celý rozzářený dál vypráví: „Oni tam dali dýni a ta řekla: Chlape, už mně nepřendavej. To věčné přendávání z místa na místo, už mně vážně šťve. A o... a o-o-travný pomeranč řekne: Ty joo, takhlenc velký pomeranč jsem ještě neviděl. A on: Já nejsem pomeranč. A on: Proč nejsi pomeranč, můj brácha? Ne, já nejsem pomeranč. Bude...ale...ale si můj velký brácha. A on: Neee, já sem dýně. Co? Chtěl si říct tchýně? A on: Nee, dýně. Tchýně. Hej tchýně! Ano...? Nůůůž? A on: Co? A pak tu dýni vydlabali...a o-on...takhlenc...dýně...hej dýně! Ano? Někdo ti vyřezal na zadek další ksicht... A tam bylo to...další obličej vyřezanej...“ Všichni po napjatém vyprávění uvolnili svá očekávání a vyprskli smíchy. Já se jen snažila vstřebat to dlouhé vyprávění. Jistě je to zřejmě směšné, pokud bych to viděla osobně, jako krátký vtip..., možná...?

Davidovo vyprávění „nabralo obrátek“ ještě na potřetí, ale to už jsem ho zastavila hned v počátku. Zachytila jsem další signály od dětí s agresivním podtextem - střílel ze samopalů, zabil ho, umřel...

David: „A v jednom díle střílel ze samopalu po hambáči...on si myslel, že hamburger je přišera.“ Konstatuji opatrně a s úsměvem, abych děti neranila: „Aha...to se mi vůbec nelíbí...to se mi vůbec nelíbí.“

Ale nakonec jsem byla přesvědčivější a určila jsem hranice, o jejichž respektování jsem děti požádala s vysvětlením, že jsme v kroužku keramiky a neměly bychom mluvit a představovat si zabíjení (destruktivní fantazie), které vedou k agresi, válce a ničení, ale naopak si vybavovat momenty krásné, mluvit o nich a hlavně na jejich základě vytvářet a chránit artefakty, které nám přinesou radost a pocit štěstí. (STRATEGIE: NASTAVENÍ PRAVIDEL – pro UZEMNĚNÍ (GROUNDING))

- **Nebudeš ji vidět⁹⁹:** Děti glazují, Jakub s Davidem si mění modrou glazuru za bílou a říká, že má teď transparentní. Tomáš ho opravuje, že transparentní má on. Petr s Vojtou to slyší, zvedají se a jdou se podívat. Petr: „Co to...co to je tuto?“ Tomáš jim to vysvětluje: „Transparentní...to bude průhledná.“ Petr: „Vždyť je vidět...“ Tomáš: „Pak ne-bu-de.“ Smějí se. Jakub gestikuluje rukama, jako když čaruje: „Pak bude bílá...“ Petr: „...je bílá i teď.“ Jakub: „Nebudeš ji vidět...jůůva.“ Vkládám se do hovoru: „Neříká se nebudeš ji vidět, říká se neu-vidíš jí...nechápu vůbec, jak tohle vzniklo? Ta strašná čeština...to není vůbec čeština...to je tatarština...“ David: „Jééé...umíme nový jazyk...tatarština...jupííí.“ (STRATEGIE: KULTIVACE JAZYKOVÉHO CITU)

- **Horký pes¹⁰⁰:** Tomáš si na chvíli pohrává s hlínou a nalepuje ji na prostředek špejle. Dává to očichat Kubovi a Davidovi, kteří jsou naproti němu přes stůl a smějí se. Říká: „Hoot doog.“ Kuba reaguje: „Hmmm, mňam. Víte, co je hot dog?“ David: „Jo, horký párek...hot...teda počkej. Horký pes.“ Ostatní se smějí a souhlasně se překřikují: „Joo, párek v rohlíku..., horký pes..., horký pes?“ Otáčejí se na mě a ptají se: „Horký pes, nebo párek v rohlíku?“ (Potvrzuji, že mají pravdu): „No, horký pes. Hot dog je vlastně horký pes, no.“ Tomáš se otáčí na mě: „Horký pes...a to je vopravdu ze psa?“ Odpovídám: „To víš, že to není ze psa. To se jenom tak menuje...aaale v překladu, když se to přeloží, tak je to horký pes, vid’?“ (STRATEGIE: VYSVĚTLOVÁNÍ CIZÍCH SLOV) „Hot...dog...“ Děti po mě opakují: David: „Hot dog? Petr: „Hot ket? Směji se: „Hot ket? Hmm, to je

⁹⁹ Nebudeš ji vidět - ad videozáznam IX.

¹⁰⁰ Horký pes - ad videozáznam IV. - e

horká kočka, vid'?...a tu neprodávají...“ Smějí se i ostatní. (STRATEGIE: DOBRÉ NÁLADY) David: “Kluci mi říkali, že to znamená...a to není párek v rohlíku?...“ Pokračuji: „Párek v rohlíku to je, no jasně. To se tak jenom menuje.“ David: „Můj hot dog je nějak tlustej, paní učitelko, můj hot dog je nějak tlustej...“ Hraji s nimi dál jejich hru a divím se: „Jak to?“ Jakub: „Nechceš z něj něco udělat?“ Po chvíli si uvědomuji, že nám rychle ubíhá čas a za chvíli budeme končit, proto přecházím do role organizátora: „Prosim vás, nehrajte si už s hlinou, máte to akorát. Je čtvrt na šest.“ (STRATEGIE: UPOZORNĚNÍ)

Jakub pochopil a spolupracuje: „A paní učitelko, co máme na tom ještě vylepšit?“ Radím: „No..., vylepšit lístečky, dejte si tam jablíčka třeba...“ Děti: „Jablíčka už mám..., i lístečky...já mám dva lístky...já mám nějakých tisíc...paní učitelko, David zlomil špejli...protože dělal párek v rohlíku...“ Já doplňuji téma, které je baví a nemůžou se ho nabažit a pokládám doplňující otázku: „...a víte, jak se řekne párek anglicky?“ Děti: „Hot dog?“ Tomáš a Petr: „Sosidžís.“ Upřesňuji: „Sos...so-si-džís? Sosidžís jsou párky. Ale jeden párek je sosidž.“ Petr: „Sosidž?“ David: „To jsme se neučili...my jsme teprve ve třetí třídě...“ Tomáš: „a já teprve ve čtvrtý...“ Pokračuji: „Já jsem vám jenom chtěla říct, že kdyby si šli koupit horký párek a řekli by hot so-sidž, tak by to bylo dlouhý. Takhle přiběhnou, chvátají na autobus a řeknou hotdog...honem..., víš?... no..., tak proto se říká hot dog, no, protože je to rychlejší, vid'?“ Děti si představují situaci: „Přiběhneš a...horký pes“ (Smějí se všichni a znovu a znovu si scénku přehrávají. Pracují na dokončení výrobku, ale stále se hlasitě smějí...) „Horký pes, no...teda, vás to nějak pobavilo...“ (Smějí se s nimi.)

10.2.4 Komunikace s dětmi při hodnocení výtvorů

Podle Carnegieho (in Lewis, 1995): „Nejhlubší podstatou lidské přirozenosti je potřeba být uznáván.“ (str. 125).

- **Adélka na to přišla¹⁰¹:** Průběžně se rozhlížím po dětech a přemýšlím, zda něco nepotřebují. Povzbuzuji jejich pokroky, jedna holčička se zvedá a nese mi ukázat svoji práci: „No vidíš, jak jste na to přišli. Výborný, Adélko...krásně to tady patláš...“ Oznamuji to i ostatním dětem: „Hele Adélka na to přišla...přišla i

¹⁰¹ Adélka na to přišla - ad videozáznam IV. - e

s celým stromem, napatlala si na to šlikr, vid'...a teď to tam plácne...na tu placku a bude to mít hotový, vid'? Hmmm, a je to.“

„Jééé a Tomáši, ty to máš pěkný uuuž...“ Tomáš: „Já si to zatím jenom zko...u...šim...no, kolik jich tam mam dát...“ Pomáhám mu doplnit správné slovo: „Připravuješ, vid'? Kolik dáš těch lupínků, vid'? To je taky dobrý způsob.“

Markétě: „To je taky hezký, to se mi líbí...noo vidíš, lupínka. Krááásný.“

Vítkovi: „No to je jablííček. Jůůů. To máme jablíčka, vid'? A další jablíčka...ano, výborně, udělal jsi špičku tomu lupínku, vid'? Ty jsi šikovnej kluk. Takhle jsem to přesně myslela, no...taak...kráásnej stromeček.“ (STRATEGIE: POZITIVNÍ MOTIVACE)

- **Máte pravdu¹⁰²:** Propracovávám hlínu na podložce, pomáhám si pěstí a dlaní ruky, dělá to rámus a já říkám nahlas dětem: *„Já jsem vám říkala, abyste nedělali hluk. Abyste neplácali. Ale máte pravdu, je to nejlepší. Je to nejlepší, že jo?“* David reaguje: *„Sice to dělá rámus, ale zato je to dobrý.“* Souhlasím s ním: *„Dělá to rámus...ale je pravda, že je to nejlepší, protože se z toho vyžene ten vzduch pořádně a to my potřebujem, aby nam nepraskla potom v té peci...taky se trošku namočí ta hlína od toho hadru mokrého, že joo... a taky se nám ta placka udělá dobře, no...Máte pravdu, souhlasim s váma, je to tak.“* Koukám při tom na děti, usmívám se a pokyvuji na ně hlavou, že měly pravdu. *„A říkali jsme, že nezáleží na tom, jak dlouho to děláme vlastně...“* David mě doplňuje: *„Ale na kráse...“* Pokračuji: *„...ale, že že to na tom nebude vidět, ale že na tom bude vidět to...“* Opět David: *„Jak jsme se snažili.“* (STRATEGIE: NEDOKONČENÝCH VĚT) Já dokončuji myšlenku: *„Jak ste se snažili..., jak to bude vypadat, že jo?“* David začne popisovat: *„Já jsem se na té dýni strašně snažil a udělal jsem ji kus. Mam už jí krásnou...“* Tomáš ji hodnotí: *„Ta je krááásná...“* David: *„Juchůůů.“* (STRATEGIE: RESPEKTOVÁNÍ PSYCHOMOTORICKÉHO TEMPA DĚTÍ)

Podle Hazukové a Šamšuly (1982) je důležité i podněcování a kultivace estetického citění dětí, jejichž smyslem je učit děti dívat se pozorně kolem sebe, všímat si

¹⁰² Máte pravdu - ad videozáznam VII.

zajímavých objektů a jevů, objevovat a také přijímat estetické podněty z nich, rozvíjet tvořivost a fantazii, sledovat tvary, barvy, struktury a linie.

- **Hodnocení výtvorů¹⁰³**: Na Vaška, který jde ke mně: „*Ukaž Vašíku, ty mi to neseš ukázat? Ty to máš krásný... (STRATEGIE: OCENĚNÍ SNAHY) Akorát, akorát si nejsem jistá, jestli ti to z toho nespadne? Ty to máš děsně málo přilepený šlikrem. Máš to strašně silný, chtělo to být trošku slabší. Příště udělej slabší ty...ty hady, jo?*“ (STRATEGIE: DOPORUČENÍ)

Na Markétu: „Ty to máš krásný. No, to jsou jablíčka! Úplně mám na ně chuť. Hmm... Mooc pěkný. Máš to podepsaný? M... No, taaak to přečtu, jo, dobrý, dobrý...“

Marušce: „To je kráááásnýý...na to, že to děláš po prvý, tak jsi to zvládla nádherně. A máš tam někde podpis? Tak ještě nezapomeň na podpis. Jo?“

Vítkovi: „To je jaaablííček...hmm...“ Vítek: „Už jsem přestal, protože už se tam nevejdou.“ (Přikyvuji): „Už jsi přestal? Už se tam nevejdou, hmm, krásný. A nezapomeň si to podepsat zase, jo?“

David: „Už to mám. Udělám tam i další lístečky,...“ Otáčím se na něj a potvrzuji: „Krásný, krásný...mooc se mi to líbí. Všem se vám to mooc povedlo, že jo?“

- **Házení hlíny do kelímku se šlikrem¹⁰⁴**: Markétě zbyla hlína a neví, kam s ní: „*Kam mam dát tu hlínu?*“ Odpovídám: „*Tu hlínu mi dejte ke mě na stůl..., a nebo...Markéto, ještě prosím tě, víš co by bylo dobrý? ...eee, rozkouskuj to na kousky, naházej to do šlikru a zalej to vodou, jo? Jo, zase abychom měli na příště...*“ Instruuji ji a Jakub, David a Tomáš se k ní přidávají. Líbí se jim trefovat se do kelímku se šlikrem přes stůl a počítají u toho body, kdo se lépe trefí. Smějí se a náramně se baví. Nechávám je, až po chvíli je trochu upozorním, aby lépe mířili. „*To vás ňák baví. Hlavně...prosím vás, ať se trefíte dovnitř, jo? Ne, aby to bylo všude možně, na zemi, jo? ...*“

Nakonec jsou už hluční příliš, proto se je snažím zklidnit, aby nerušili ostatní, kteří se snaží dokončit své výrobky: „*Šššš, tak a teď už dost se šlikrem. Hlavně*

¹⁰³ Hodnocení výtvorů - ad videozáznam IV. - e

¹⁰⁴ Házení hlíny do kelímku se šlikrem - ad videozáznam IV. - e

ho zalejte vodou. A teď bych byla ráda, abyste si po sobě uklidili, jo?“

(STRATEGIE: EFEKTIVNÍ KOMUNIKACE¹⁰⁵ – oprávněný požadavek)

Dobře zvládaná komunikace, jak uvádí Rogge (2000), navzdory chápacímu přiblížení, klade agresivním impulsům hranice. Tím je bere vážně. Pokud se snažíme děti vychovávat a povzbuzovat k samostatnosti a autonomii (pro uvědomění vlastní identity, vlastní hodnoty a důvěry ve vlastní možnosti, zároveň k odvaze přijímat výzvy), je důležité dětem stanovit hranice. Činit tak lze pouze na základě bezpodmínečné úcty k dítěti. Znamená to především vychovávat děti k zodpovědnosti za vlastní jednání. „*Svoboda neznamena nepřítomnost pravidel a rutiny, jinak se z ní stává dezorientace a chaos.*“ (str. 128). Zásada při stanovování hranice zní: „*Být pevný, ale nevládnout, být důsledný, ale nehrozit.*“ (str. 126).

Podmínkou k tomu, aby efektivní komunikace fungovala, je nenechat se strhnout emocemi a komunikovat s dětmi v klidu a bez hněvu v hlase. Kopřiva a kol. (2006) tvrdí, že: „*Nelze vychovávat autoritativně a pak očekávat, že se děti budou chovat demokraticky.*“ (str. 9).

10.2.5 Komunikace s dětmi na závěr

Závěrečná část hodiny spočívá především v dokončení všech výrobků tak, aby byly všechny děti se svým výtvozem spokojené. I ty děti, které musely překonat nějaká technologická úskalí v průběhu své tvořivé činnosti, by měly odcházet s pocitem, že to zvládly. Například sebekrásnější výrobek, pokud ho vezmeme na konec do ruky při přesouvání na jiné místo, kde bude vysychat a on by se nám rozpadl... Tato zkušenost by měla jistě za následek demotivaci dětí a možná i nechuť přijít znovu. Proto se snažím tomuto předcházet a nepodceňovat žádný z důležitých postupů, které jsou nutné dodržet již při vlastní tvorbě dětí tím, že jim při jejich dotazích odpovídám tak, aby to slyšely i ostatní děti a mohly se tak poučit z případné situace i ostatní.

Zároveň probouzím v dětech představy, jak si budoucí výrobek ozdobí (méně je více), kam si ho dají, či komu ho věnují. Důležitá je i kontrola, zda má všechny náležitosti (například kachel musí mít dírky na pověšení, halloweenská dýně musí mít otvor na svíčku...) a obzvláště nepostradatelný je i podpis. Většina dětí si totiž po skoro dvou

¹⁰⁵ Efektivní komunikace – viz kap. 3.1

měsících, kdy k nim jejich výrobek konečně doputuje (po sušení, přežahu, glazování a opětovném ostrém výpalu) svůj výrobek nepozná.

V průběhu, kdy si každý uklízí svoje místo, včetně všech použitých pomůcek, motivuji děti na příští hodinu tím, že jim prozradím téma budoucí schůzky. Je lepší, aby věděly, co budou vytvářet příště, mají více času, aby probudily svoji fantazii. Zároveň se spolu loučíme a těšíme se na příště.

- **Má špachtle nožičky?**¹⁰⁶: Oznamuji dětem, že kdyby něco potřebovaly, tak se mě můžou klidně zeptat, že budu vedle v místnosti plnit keramickou pec. Vidím, že Petr potřebuje šlikr a přetahuje se o něj s Jakubem. Jakub ustupuje a Petr si ho odnáší na místo. Vidím, že potřebuje rozředit a zamíchat, že to, co děti používají už má do šlikru trochu daleko. Nalévám do něj vodu a komentuji to: *„Ten šlikr je strašně suchý. Vždycky, když si vezmete šlikr, ...co sme si říkali, že máte udělat s tím šlikrem?“* Vojta: *„Zvětšit ho.“* Pokračuji: *„Máte tam přilít vodu, ...máte ho zamíchat...špachtlí...“* Petr vykřikuje: *„Čím to máme zamíchat?“* Odpovídám: *„Špachtlí, no špachtlí...tak si vem špachtli...“* Petr se tváří nechápavě a tak se ho ptám: *„Ty nevíš, co je špachtle?... (otáčím se i na ostatní děti): ...Kdo ví co je špachtle?“* Děti se hlásí a tak jedno z nich oslovuji: *„Tak Tomáši, tak mu to ukaž...“* Petr namítá: *„Já to vim...“* Tak ho vybízím: *„Tak..., se zvedni...“* Stojím mezi dveřmi a nechápavě „sprásknu rukama“. Směji se a kroutím nechápavě hlavou. Petr stále sedí a přemýšlí. Pokračuji a snažím se ho zaktivizovat: *„Nebo si myslíš, že k tobě přijde, ta špachtle? ...že má nožičky?“* (STRATEGIE: NEPŘÍMÉ AKTIVIZACE) Petr se konečně zvedá, bere si špachtli a namítá: *„To mam jako míchat já?“* Odpovídám a zakládám si ruku v bok: *„A kdo myslíš, že to bude Péťo míchat? Vojta? Vojto, potřebuješ šlikr, ...ted' zrovna? (odpovídá, že ne)...no tak vidíš, Péťo... tak to budeš muset zamíchat ty, čoveče. Vono to na někoho vyjít muselo...představ si. Hlavně bacha, ať se nepocákáš.“* Odcházím vedle do místnosti. Vojta Petrovi radí, jak na to a diví se, že Petr ještě nikdy šlikr nemíchal. Vracím se zpět a dodávám: *„No, nějaká spolupráce, musíte se holt domluvit...to se nedá nic dělat...kousek zamícháš ty, kousek zamíchá někdo další. Je to tak? Musíme si pomáhat.“*

¹⁰⁶ Má špachtle nožičky - ad videozáznam VIII.

- **Volume¹⁰⁷**: Adélka se mě ptá na to, čím může udělat vlasy. Odpovídám, že liseť na česnek a snažím se to sdělit i ostatním, abych jim připomněla další z možností, kterou mohou využít. Děti se však smějí nad šlikrem, který si předávají, aby skutečně míchaly pouze chvilku. Snažím se upoutat jejich pozornost: „*Tak já už nevím, kam mam křičet? Víc už nemůžu.*“ Dělán pauzu, ztlumuju hlas a pokračuju: „*A ani se mi nechce.*“ Mlčím... „*Hmmm, vono to funguje. Výborně. A nebo VOLUME, víte, co je volume?*“ Děti se předhánějí v odpovědích: „*Anooo..., neee..., hlasitost?*“ Otáčím se k Jakubovi: „*Ano. Hlasitost. Tak já budu mluvit česky. Takže hlasitost.* (zvedám hlas) *Takže teď to bylo tak na desítceee..., (křičím)... možnááá na čtrnáctceee...(mlčím)...Teď je to tak na nule...Teď chvílička to bylo na nule. Teď jsme tak na trojce, možná...* (mluvím hodně potichu)...*Tak takhle na tý trojce, ...na tý trojce bych byla ráda,...takhle na tý trojce by se mi to docela líbilo.*“ Jakub poskakuje a prozpěvuje si: „*Tááá-dáááá.*“ Koukám na něj a zklidňuju ho: „*Jakube...Takže, hezky se ztlumte, ať nerušíte ostatní, ano?*“ (Skoro šeptám, usmívám se a gestikuluju dlaní, jako, že ztlumuju rádio). **(STRATEGIE: ZKLIDNĚNÍ)**

Někdy používám také **(STRATEGIE: VYBITÍ)**, pokud vidím, že děti potřebují vybití svoji přebytečnou energii, nechám je proběhnout do vedlejší místnosti. Popřípadě se nají, napijí a chvíli si popovídají spolu samy a pak se opět v klidu vrátí zpět a pokračují v činnosti. Nebo využívám jednu z dramatizačních technik: „ŠTRONZO“. To je podobné, jako volume, jenže se děti pouze neztiší, ale úplně znehybní a na „vysvobození“ se použije ještě další slovo: „PORTAMENTO“, to děti hodně baví. Popřípadě je nechám si zakřičet a ony se pak samy ztiší.

- **Otázka na závěr¹⁰⁸**: „*Tak co, bavilo tě to Vítku?*“ Vítek: „*Jo. Jsem to stihnul i na to druhý*“ Ptám se i ostatních: „*A co vy děti, taky vás to bavilo? A co nejvíc?*“ „*Jooooo. Ty jablíčka.*“ Shrnuji: „*Ahaaa...ta jablíčka. Tak to je krásný. Moc se vám to všem povedlo.*“

¹⁰⁷ Volume - ad videozáznam VIII.

¹⁰⁸ Otázka na závěr - ad videozáznam IV. - e

10.3 Výsledky výzkumu

Hlavním cílem tohoto výzkumu bylo **hledání komunikační strategie při reflexi fází rozhovorů** s předškolními a mladšími školními dětmi v průběhu tvořivých výtvarných aktivit s keramickou hlinou. Z výzkumu vyplývá řada komunikačních strategií¹⁰⁹, které při rozhovorech s dětmi v průběhu tvoření používám.

Jsou to tyto STRATEGIE:

Strategie při zahájení:

- Přiblížení dětí
- Úsměvu
- Dramatizace otázek

Komunikace s dětmi při zahájení naší schůzky keramiky se týká především zajištění potřeb dětí a to naplněním zejména spodních pater Maslowovy pyramidy¹¹⁰ (potřeby fyziologické, p. jistoty a bezpečí a p. společenské). Zároveň také vytvoření příjemné atmosféry má svoji nezastupitelnou funkci. Na děti i jejich rodiče **se usmívám** („Svačina“), snažím se **přiblížit děti** („Mít svoje místo“) tak, že vyzdvihuji jejich zájmy, aby lépe našly společná témata ke komunikaci a **dramatizací otázek** („Pozvednutí sebevědomí“) je nenápadně vtahuji do naší příznivé atmosféry pro tvoření.

Strategie při zadávání činností:

- Otevřenosti k nápadům a jejich akceptace
- Názorné ukázky – demonstrování
- Imaginace a asociace
- Otázek – pro zapojení dětí do komunikace
- Odvrácení nebezpečí – z hlediska bezpečnosti
- Prosociálnosti
- Přirozené autority
- Prezentace modelu

¹⁰⁹ Viz. kapitola 10.2 – Interpretace dat

¹¹⁰ Maslowova pyramida potřeb – viz. kapitola 3.1

- Formulace postupu činnosti
- Upoutání pozornosti - nonsensem¹¹¹
- Zdůraznění – snažím se jim ušetřit práci
- Dramatizace a gestikulace – za použití ilustrátorů
- Ná-po-vě-dy
- Možnosti volby
- Vnější motivace
- Otázek – pro potvrzení jejich kompetence k činnosti
- Zdůraznění - možná neúmyslně podsouvám zapomeňte přesto, že sleduji pozitivní cíl
- Povzbuzení samostatnosti dětí

Komunikace s dětmi při zadávání činností se posouvá dále směrem k zajištění optimálních podmínek k tvorbě, působením **přirozené autority** („Dotaz“). To znamená, že zaměřuji pozornost k tomu, aby měly děti připraveny správné pomůcky, **odvrátím případná nebezpečí z hlediska bezpečnosti** („Bacha na oči“) a snažím se vyladit děti k intenzivnímu prožitku **imaginace a asociace** („Masky“) pro podporu a rozvoj jejich fantazie. Při zadání využívám **prezentaci modelu** („Strom s jablíčky“), dále **formuluji postup činnosti** („Strom s jablíčky“), jsem **k nápadům dětí otevřená a akceptuji je** („Dotaz“), čímž **povzbuzuji i jejich aktivitu a samostatnost** („Strom s jablíčky“). Zároveň preferuji¹¹² **prosociálnost** („Hlídáme si ruce“) u dětí.

Při analýze videozáznamů jsem zjistila, že používám zejména dialogickou metodu předávání informací – **strategii otázek** („Masky“), kdy nenápadně vtahuji děti do hovorů, popřípadě i za použití **názorné ukázky** („Masky“) a zároveň zjišťuji, jakými kompetencemi k činnosti disponují („Strom s jablíčky“). V případě nutnosti jejich vědomosti doplňuji v rámci kooperativního učení.

Další moje strategie souvisí s nonverbální komunikací, kdy můj projev je o velké **dramatizaci a gestikulaci za použití ilustrátorů** („Strom s jablíčky“), kterými celý můj projev ilustruji. Hodně se směji a snažím se na děti svoji dobrou náladu přenášet.

¹¹¹ Nonsense - nesmysl

¹¹² Preferovat – dávat přednost

Při zjišťování, zda mne děti vnímají, mi mnohdy pomáhá k upoutání jejich pozornosti nonsens („Strom s jablíčky“). Pokud děti něco nevědí, použiji **ná-po-vě-du** („Strom s jablíčky“), či se ptám ostatních, kteří to vysvětlí všem nahlas.

V případě výběru z několika námětů dávám dětem **možnost volby** („Strom s jablíčky“), **zdůrazňuji** („Strom s jablíčky“) podstatné technologické zásady, které děti nesmějí na výtvoru opomenout a také používám **vnější motivaci** („Strom s jablíčky“), například: „Byla bych ráda, když..., to by se mi líbilo...“.

Strategie při motivaci činností:

- Upoutání pozornosti – při hluku
- Popis důsledků
- Dosažení konsensu
- Metafory
- Situačního učení
- Důslednosti – děti dokončí, co začnou
- Vštípování etikety
- Očního kontaktu
- Nastavení pravidel – pro Uzemnění (Grounding)¹¹³
- Na vlně fantazie – snaha o přiblížení se dětem
- Citlivého zacházení s kreativitou dítěte
- Hledání zdroje nápadu
- Naslouchání
- Kultivace jazykového citu
- Vysvětlování cizích slov
- Dobré nálady
- Upozornění

Komunikace s dětmi při motivaci činností vychází z konkrétního tématu. Vždy se snažím nastavit úkol pro děti (ještě před schůzkou) na optimální úroveň náročnosti tak, aby bylo odstraněno riziko selhání, či nesplnění zadání dětmi. Podle Bandury (in Kolář,

¹¹³ Uzemnění (Grounding) – posílení pocitu stability a jistoty, viz. kapitola 10.2.3

Nehyba a Lazarová, 2012) použití konceptu **self-efficacy**¹¹⁴ se opírá o zdroje informací, například o: „*verbální přesvědčování (verbal persuasion), představuje utvrzení (či spíše utvrzování) subjektu, že má k úspěšnému zvládnutí úkolu dostatek schopností.*“ (str. 3). Na tomto konceptu, aniž bych to zpočátku tušila, je založena moje strategie motivace dětí ke zvládnání všech jednotlivých fází činností.

Pokud jsou děti hlučnější, **upoutávám jejich pozornost** („Dvě slova“) oslovením jménem, nebo použiji citoslovce: „ššš“, také chvíli mlčím, nebo tlesknu. Zároveň se poté při hovoru hodně ztiším. Poté jim **vysvětlím případné důsledky** („Dvě slova“) jejich počínání a snažím se vždy o **dosažení konsensu** („Dvě slova“).

Často využívám strategie **situačního učení** („Bublina“) a **metafory** („Kolejničky“) pro zefektivnění naší činnosti. S dětmi udržuji **oční kontakt** („Společnost a prd“), oslovuji je jmény, pozorně jim **naslouchám** („Otravný pomeranč“) a snažím se jim přiblížit i při **prožívání a pochopení jejich fantazie** („Ponorka“). Toto má souvislost i s **citlivým zacházením s kreativitou dítěte** („Otravný pomeranč“), kterou se snažím podporovat především. Přesto musím připustit, že někdy je to náročné z hlediska zvládnání emocí při selekci¹¹⁵ nekonvenčních¹¹⁶ dětských nápadů (včetně jejich destruktivní¹¹⁷ fantazie), co bychom mohli dělat příště... Podle mého názoru pomohlo **nastavení pravidel pro Uzemnění (Grounding)** s vyloučením agresivních¹¹⁸ válečných témat („Ponorka“, Otravný pomeranč“), na jehož začátku bylo moje **hledání zdroje nápadu** („Otravný pomeranč“), abych se ujistila, že nezavrhuji popřípadě něco zaručeně kvalitního...

Pokud je to nutné, na konci kroužku děti z časových důvodů upozorním, aby trochu zrychlily, pokud chtějí vše zdárně dokončit („Sněm“, „Horký pes“). Učím je tím zároveň **důslednosti** („Sněm“), aby započatou práci dokončily.

Při naší komunikaci vštípují dětem také základní **pravidla etikety** („Společnost a prd“), **kultivuji jejich jazykový cit** („Nebudeš ji vidět“) a **vysvětluji jim neznámá cizí slova** („Horký pes“). To vše za použití **dobré nálady** („Horký pes“).

¹¹⁴ Self-efficacy – vědomí vlastní účinnosti – viz. kapitola 1

¹¹⁵ Selekce – výběr, volba

¹¹⁶ Nekonvenční - neobvyklý, výjimečný, vzácný,

¹¹⁷ Destruktivní - ničící, zkázonosná

¹¹⁸ Agresivní – útočný, výbojný, dobytvačný

Strategie při hodnocení výtvorů:

- Pozitivní motivace
- Nedokončených vět
- Respektování psychomotorického tempa dětí
- Ocenění snahy
- Doporučení
- Efektivní komunikace – oprávněný požadavek

Komunikace s dětmi při hodnocení výtvorů probíhá ve znamení naplňování dalších, vyšších pater potřeb dětí, které znázorňuje nám již dobře známá Maslowova pyramida¹¹⁹ (potřeba uznání a ocenění a p. seberealizace), tak dochází k všestrannému rozvoji osobnosti dětí, k jejich tvořivosti a prožívání pocitů štěstí.

Důraz kladu zejména na používání **pozitivní motivace** („Adélka na to přišla“), zapojuji děti do komunikace **nedokončenými větami** („Máte pravdu“) a **oceňuji snahu dětí** („Hodnocení výtvorů“) i v průběhu činností, čímž aktivizuji jejich pocit úspěchu a s tím související aspirační úroveň¹²⁰. Pokud je to nutné, citlivě **doporučím** („Hodnocení výtvorů“) co a jak vylepšit k zajištění trvalosti výrobků a předcházení zklamání dětí z nevydařené práce. Důležité je také **respektování psychomotorického tempa dětí** a („Máte pravdu“).

Pokud je komunikační partner (dětí), či já v emoční nepohodě, používám **efektivní komunikaci**¹²¹ („Házení hlíny do kelímku se šlikrem“), například **empatickou reakci** a **já výrok**. Vždy neopomenu vyzdvihnout, jak jsem na děti pyšná, jak krásně vše zvládly, popřípadě se mohou „pochlubit“ i svým rodičům, až je přijdou vyzvednout. Dětem tak stoupá sebevědomí.

¹¹⁹ Maslowova pyramida potřeb – viz. kapitola 3.1

¹²⁰ Aspirační úroveň – míra snažení, viz. kapitola 10.2.3

¹²¹ Efektivní komunikace – viz. kapitola 3.1

Strategie na závěr:

- Nepřímé aktivizace
- Zklidnění
- Vybití

Komunikace s dětmi na závěr uzavírá činnosti v keramickém kroužku zejména při úklidu všech pomůcek, pracovního místa, podepisování výtvorů. Spočívá někdy i v nepřímé aktivizaci („Má špachtle nožičky?“) a zklidňování dětí („Volume“). Někdy používám také strategii vybití. Pokud vidím, že děti potřebují vybit svoji přebytečnou energii, nechám je proběhnout do vedlejší místnosti.

Ráda vyvolávám v dětech představy, co asi s výrobkem (až bude hotový) udělají, popřípadě komu ho věnují, zároveň jim krátce sdělím, co budeme dělat příště (podněty orientované na budoucnost). Jak uvádějí Schacter, Addis a Buckner (in Kolář, Nehyba a Lazarová, 2012): „Existuje i neurobiologický důkaz, že propojení mezi vybavováním si minulých událostí a představováním si budoucnosti hraje zásadní roli pro paměť a učení.“ (str. 7).

Ve své praxi s dětmi v keramickém kroužku využívám především **zkušenostně reflektivního učení**¹²², které mi pomáhá pracovat se záměrným ovlivňováním zkušeností a zážitků jejich reflexí, která mi otevírá další možnosti zlepšení mé pedagogické komunikace s dětmi v budoucnosti.

Obrázek 34: Lewinův zkušenostní model učení¹²³



Zdroj: Šimeček Karel

¹²² Zkušenostně reflektivní učení, viz. kapitola 2.1

¹²³ Lewin staví na konkrétním zážitku, ohlédnutím a reflexí vede k formování abstraktního pojetí a zevšeobecnění, jež následně testuje důsledky návrhů v jiných situacích a vytváří konkrétní zkušenost.

11 REFLEXE SUBJEKTIVITY

Pokud zařadíme **sebereflexi** do svého života, znamená to, že si budeme neustále uvědomovat onoho **pozorovatele**, kterým jsme my sami, na pozadí všech vnímaných jevů. Problematiku učitelské profese výstižně popisuje Štech (in Nelešovská, 2005), kde ji představuje jako: „*Profesi bez pevných jistot, plnou dilemat a ambivalentních pocitů, které učitele provázejí v jeho každodenní práci a jejichž efektivita řešení je problémem začínajícího i schopného učitele.*“ (str. 12).

Sebereflexe nám proto umožní získat si **odstup od situace**, ve které se nacházíme, pozorovat zároveň svoje postoje, nálady a emoce, myšlenky a činy a pomocí sebehodnocení dokážeme rozlišit, zda naše akce byla správná a pokud ne, můžeme příště v té samé situaci, již zareagovat jinak. Jak jinak, než osobním zážitkem, uvědoměním, přemýšlením, pochopením a následnou změnou postoje se může z člověka (z nás) stát bytost (učitel-ka) příjemná, milá, vyrovnaná, láskyplná a chápající a s těmito zkušenostmi následně předávat svoje vědomosti, dovednosti a postoje dále dětem.

Každého z nás v životě potkává spousta nových zážitků a **zkušeností**, mnohdy si to ani neuvědomujeme, nepřiřítáme jim žádnou důležitost, a to většinou v případě, pokud věci plynou poklidně. Teprve pokud se něco stane, zamýšlíme se nad tím, zda jsme tomu mohli předem nějak zabránit. Myslím tím, že je to samozřejmě hlavně o nás. O našem přístupu k životu, k tomu, co nám přináší, jakou cestu si zvolíme, popřípadě jak s našimi zkušenostmi naložíme. Aldous Huxley jednou řekl: „*Zkušenost není to, co člověka potká, ale co člověk udělá s tím, co ho potkalo.*“

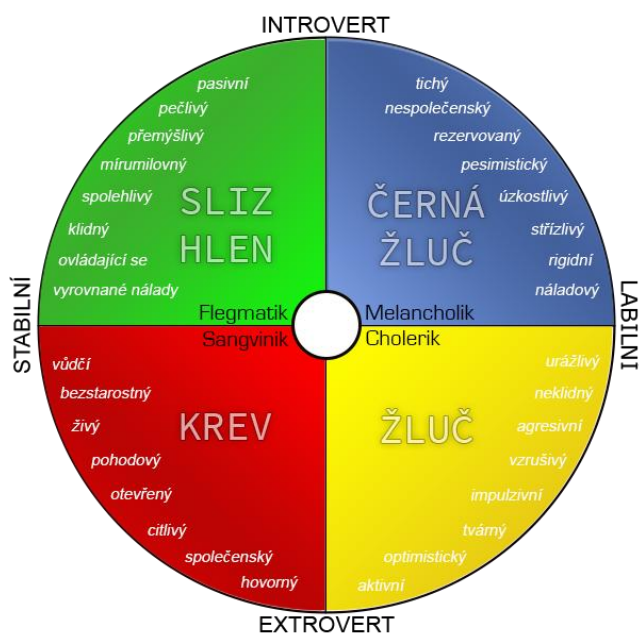
Každá osobnost je bio – psycho – sociokulturně determinována (předurčena). Pro pochopení sebe sama a mých pohnutek, které mě nutí chovat se tak, jak je pro mne typické, je nutno podívat se trochu hlouběji, tam, kde byly položeny základy mojí osobnosti¹²⁴: **biologicky i sociokulturně** – jsem dcerou mých rodičů. Můj otec pocházel z východního Slovenska, vychovával nás autoritativně, byl labilní extrovert, srdečný,

¹²⁴ Osobnost – měření zásadních vlastností pomocí dotazníku „**Big Five**“ (autorů R. McCrae a P.T.Costa,Jr.), akronym - „OCEAN“ - **Otevřenost** (Openness) vůči zkušenosti, zvědavost, **Svědomitost** (Conscientiousness), pečlivost, **Extraverze** (Extraversion), iniciativa, otevřenost, sociabilita, **Vstřícnost** (Agreeableness), přívětivost, přátelskost, soucitnost, **Neuroticismus** (Neuroticism), emocionální stabilita, citová stálost

optimistický, otevřený novým výzvám, velice hovorný, pokud někam vešel, „bylo ho všude plno“ v dobrém slova smyslu. Za všech okolností si věděl rady a na co sáhl, to uměl (říkal o sobě s oblibou, že je „Ferda Mravenec – práce všeho druhu“). Moje matka je Češka, vychovávala nás liberálně, je spíše stabilní introvert, klidná, mírumilovná, velice empatická, pro praktický život spíše nepraktická, za to velmi tvořivá (nadaná hudebně i výtvarně) – typický umělecký snílek.

Logicky z toho vyplývá, že jsem spojením obou těchto temperamentových rysů a to: jsem stabilní extrovert, s optimistickým přístupem k životu, empatická, respektující, komunikativní a tvořivá, také otevřená novým výzvám (což přisuzuji „příčichnutí“ k oběma kulturám), praktická a svědomitá – umělecky založená, což se snažím předat i dál dětem. Svoje děti vychovávám demokraticky, děti v kroužku keramiky také na základě **zkušenostně reflektivního učení** a konceptu **self-efficacy**, kterým je utvrzuji ve vědomí vlastní účinnosti, ve zvládnutí úkolu.

Obrázek 35: Kruh Hippokratovy typologie temperamentu s vlastnostmi přidanými I. P. Pavlovem, C. G. Jungem, H. Eysenckem a J. P. Guilfordem



Zdroj: Wikipedie

Projektivní technika spojená s **introspekci** (používaná také v psychoterapii) mi pomáhá vybavovat si různé situace z keramického kroužku, není však v moci mé paměti

vzpomenout si zcela na všechny detaily a zároveň také nemohu pozorovat sama sebe. Proto jsem zaznamenávala na video naši interakci při tvoření, kterou jsem tak mohla zreflektovat. Opakovaným sledováním všech **videozáznamů** jsem zjistila, že pro lepší představu dětí: „co mám na mysli“, používám při **neverbální komunikaci** v hojné míře **ilustrátory**¹²⁵, které patří do jedné z hlavních skupin signálů v nonverbální komunikaci, jak je popisuje Lewis. Antropolog Barakat (in Lewis, 1995) konstatuje: „*Svázat Arabovi ruce, když mluví, znamená svázat mu jazyk.*“ (str. 27). Tak to jsem celá já. ☺

Termín **pedagogická technika**¹²⁶, kterou chápe Makarenko (in Nelešovská, 2005), jako: „...*umění číst v obličeji dítěte, pozorovat děti, rozmlouvat s nimi, ovládnout svou náladu, hlas, mimiku, chování, dále schopnost rychlé orientace v situaci, schopnost osvojit si a dodržet určitý sloh, umění organizovat..., umění vést k příští radosti, umění působit dobrým a veselým dojmem, schopnost vzbudit zájem, schopnost poskytnout možnost iniciativy a samostatnosti při současném pevném vedení...*“ (str. 20).

K termínu pedagogické techniky bych mohla navázat zkušeností, která mne při analýze dat udivila. Byla to moje reakce na „**Dotaz**“¹²⁷: „*A paní učitelko...*“ Já potvrzuji, že ho vnímám: „*No?*“ David pokračuje: „...*a mohli bysme mít někdy rok, že by by, to bylo postupně, že by to někdo vymýšlel, co bysme mohli vyrábět?*“ Já na to: „*Že byste to vymýšleli vy, myslíš?*“ David: „*No.*“ Já odpovídám a přitom přemýšlím, jak by to asi bylo náročné na koordinaci. Napadají mne všechny ty „hlouposti“, které by se jim určitě vyrojily v hlavě, jako například bomba, samopal, tank...a další jim podobné věci, které zásadně odmítám už z principu. (Toto agresivní téma se objevilo i v „*Otravném pomeranči*“¹²⁸). A také ve snaze předejít zklamání dětí při případné velké náročnosti výrobků, které by si vybraly, odpovídám: „*No, to by asi nešlo...*“ Shýbám se pro nůž, pro který jsem šla, David jde za mnou. Otáčím se a vidím, jak se jeho rozzářený úsměv ztrácí. Jeho rozradostněný, nadšený, poskakující výraz se najednou změnil na skleslá ramínka i úsměv.

¹²⁵ Ilustrátory – Podle Lewise (1995) – (doprovodná ilustrativní gestikulace) jsou spojeny s řečí, používány pro zdůraznění slov, naznačení vztahů, nakreslení obrazu ve vzduchu...

¹²⁶ Pedagogická technika – zahrnuje v sobě komunikativní dovednosti, které jsou součástí dovedností profesních.

¹²⁷ Dotaz – viz. kapitola 10.2.2

¹²⁸ Otravný pomeranč – viz. kapitola 10.2.3

Naštěstí jsem ihned zareagovala, říkala jsem si v tu chvíli: „*Jak ho mám opět povzbudit? A jak napravit svoji rezolutní odpověď?*“ Utvrdila jsem ho tedy, že ano, že tak to vlastně vždy říkám, aby přinášely svoje nápady. Ještě jednou to zdůrazňuji, aby se necítil odrazen od vymýšlení námětů. Říkala jsem si: „*Bylo by to pro mě sice náročnější na přípravu, ale určitě bych jim pomohla vymyslet nějaký způsob, jak jednoduše případné výrobky vytvořit tak, jak to dělám vlastně vždycky.*“ Vidím, že se David opět usmívá a sděluje ihned svoje nápady kamarádovi.

Po shlédnutí videozáznamu si znovu uvědomuji: „*Vždyť na podobném principu už vlastně naše schůzky fungují. Musím ale promyslet vždy nápady společně s dětmi s dostatečným předstihem. Vlastně je to dobrý nápad.*“ Jen mne zprvu zarazila moje záporná odpověď. Zcela jistě, kdyby se mě někdo na tuto situaci zeptal, aniž bych video viděla, řekla bych, že jsem mu odpověděla ihned kladně. „*Čím to je? Proč jsem se tak poprvé zachovala? Má s tím něco společného téma autority? Nebo se nevědomě bráním nekonvenčním a hlavně destruktivním fantaziím dětí? Hledám a potřebuji stabilitu, věci mají mít svůj řád, běda, jak se něco vymkne mojí kontrole? Potřebuji hranice pro svůj pocit bezpečí?*“

Vždyť i to je ale součástí **tvořivosti - být flexibilní** (pružný) a schopen **redefinice** (nové interpretace), reorganizace činností...Myslím, že je to zcela jistě ve své podstatě téma - **agrese**. Setkala jsem se s ní na vlastní kůži (psychické i fyzické týrání v prvním manželství a znovu krátce po tom, co zemřel můj tatínek, ze strany nejbližších příbuzných – bratrů) a proto se jí dodnes takto rezolutně bráním. Proto se snažím komunikovat s dětmi efektivní komunikací a podporovat je konceptem self-efficacy a proto se znovu ptám, zda jsem udělala vše nejlépe, jak jsem mohla v jednání s dětmi, podle zkušenostně reflektivního učení...zřejmě proto také potřebuji „cítit půdu pod nohama“. Jak prosté, jak říká Kopřiva (2006): „Respektovat a být respektován“.

Rogge (2000) tvrdí, že **respektovat hranice** dětí znamená zaručit jim důstojný vývoj. V tomto smyslu hranice chrání naše děti. Hranice však potřebují i dospělí. Kdo si nevymezí žádné hranice, je sám neschopný jednání, bude poddajným otrokem, před kterým děti nemají respekt. Vytyčovat hranice znamená vzájemně v sobě uznávat a respektovat osobnost.

Seitz (in Caiati, Müller a Delač, 1995): „*Naše pocity jsou do značné míry ovlivněny prostředím a situací, v níž se právě nacházíme. Abychom se cítili dobře, musí být v pořádku mezilidské vztahy.*“ (str. 9).

Napadla mě jedna příhoda z mé pedagogické praxe v rámci studia: Vzala jsem děti z jedné třídy do keramické dílny. Den před tím jsem s nimi hrála pohádku „O perníkové chaloupce“. Chlapci byli Jeníčkové a dívky Mařenky, bloudili po dvojicích v lese a já byla Ježibaba a lákala jsem je na perníčky (samozřejmě, že opravdové. Ještě před tím jsem jim dala v „kruhu“ přivonět se zavřenýma očima, co to cítí?, abych je motivovala, jakou, že pohádku to budeme hrát? Všichni se moc těšili, že budou vyrábět „perníčky“. Děti bylo celkem osmnáct a naše dílna „praskala ve švech“, nebyla zvyklá na tak velký počet dětí (obvyklý počet je dvanáct – maximální čtrnáct). Byly jsme na ně tři dospělé osoby, tak se to zvládnout dalo. Po měsíci, kdy jsem přinesla všechny keramické „perníčky“ dětem do třídy, se kolem mě seběhly a nemohly se dočkat, až svoje výrobky uvidí. Ptaly se mě: „*A povedly se nám, paní učitelko? A kdy zase půjdeme do dílny? A kdy tady budete zase s námi?*“ ☺

Paní učitelka (dva roky praxe) začala děti okřikovat. Že teď mají přece jinou práci a že se dočkají později, že jim ty jejich výrobky neutečou. :(

Přitom já je všechny „nasáčkovala“ právě proto, aby se s tím nemusela zdržovat a jen jim je dle značky mohla předat ona, nebo já, nebo ještě lépe – společně. Ale i tak to bylo fajn, hlavně, že jsem potěšila děti, nakonec i paní učitelku, když jsem jí také předala balíček s překvapením (vyrobila jsem jim každé, všem třem) také tři „perníková srdíčka“. Nakonec se „omlouvala“, že kdyby někdo říkal, že u nich ve třídě křičí, tak že se tedy předem přiznává, že je to ona, že toho má už dneska dost! Tak jsem si tak říkala, proč vlastně neodejde někam, kde by ji to bavilo více?, že by těm malým křehkým „dušičkám“ bylo lépe s někým, kdo sice nemá „už“ ty dva roky praxe, ale kdo má děti rád a neobtěžuje ho být s nimi. Řekla jsem si do budoucna, že takhle tedy rozhodně NE!

Podle Brezinky (in Švaříček a Šedřová, 2007) tkví úspěch, či neúspěch výchovy v hledání příčin, které by mělo postupovat s ohledem na cíl výuky.

Podle Bandury (in Kolář, Nehyba a Lazarová, 2012): „*Použití konceptu **self-efficacy**¹²⁹ se opírá o zdroje informací.*“ (str.3). Je to jedna z mých dalších komunikačních strategií, na které jsem přišla analýzou videozáznamu. Pídím se po zdrojích informací. Ptám se dětí: „*Jak jsi přišel na ten pomeranč?*“, nebo znovu: „*Aha a kde to je?*“ („Otravný pomeranč“¹³⁰), abych se ujistila, že nezavrhnuji popřípadě něco zaručeně kvalitního...

Dále se snažím o odblokování strachu dětí, abych jim umožnila cítit se v bezpečí, splnit instrukce při pocitu dostatku času, angažovat se, ponořit se do činnosti. Snažím se být pro děti srozumitelná a zřetelná.

(Caiati, Müller a Delač, 1995): „*Radost ze života a štěstí tvůrčí existence už nelze pozbyť, neboť vytvářejí v procesu samém, nový život a také na druhé straně působí mocně fascinujícím způsobem.*“ (str. 19).

A ještě jedna příhoda z jiné MŠ, kde jsme vyráběli vánoční ozdoby – paňáčky. Děti se sotva rozkoukaly, začaly si zdobit svoje výrobky a moc si to užívaly. V tom vešla starší paní učitelka již v důchodovém věku a jednomu z dětí vzala výrobek i s podložkou a zvýšeným hlasem spustila: „*Tak už dost, už to snad máš dost ozdobené, ne? Tak další, další.*“ Otočila se na mne a dotázala se: „*Jak to má vypadat? Jak poznáme, že je to hotové? Tak kam to tedy máme dávat?*“ Nechápala jsem její jednání, krev se mi bouřila v žilách, vcítila jsem se do toho dítěte a chtělo se mi křičet! Přesto jsem ale s úsměvem odpověděla: „*Nechte to paní učitelko, já to uklidím sama, kam to patří. Ještě myslím, že to asi není zcela dozdobené, vid’?*“ (Otočila jsem se na chlapce, který stál a čekal, co bude dál...kývnul hlavou a s úsměvem si ještě sedl a pokračoval ve zdobení...). Ještě jsem dovysvětlila paní učitelce, kam se tedy dávají hotové výrobky, že se nejdříve musí podepsat a také, že hlavně záleží na dětech, jak si je dozdobí a kdy už budou hotové...že nám to řeknou samy. **Usmívala jsem se na děti a užívala si to s nimi společně.**

Nelešovská (2005) zmiňuje, že: „*E. Vyskočilová odhalila a empirickým výzkumem potvrdila možnost zkoumat pedagogickou komunikaci a komunikativní dovednosti jako odezvu žáků, jako míru zaujatosti žáků v pedagogické komunikaci s ohledem na osobnost učitele, jeho jednání a na učivo.*“ (str. 20).

¹²⁹ Self-efficacy – vědomí vlastní účinnosti – viz. kapitola 1

¹³⁰ Otravný pomeranč – viz. kapitola 10.2.3

Mělo by být na dětech, kdy chtějí tvořit a kdy ne. Je to jejich základní právo, abychom respektovali jejich city a nálady. Je důležité vytvořit pro děti bezpečné prostředí, kde cítí, že je mají rádi a kde mohou být sami sebou. Kde je nikdo do ničeho nenutí a mají zde dostatek podnětů, jen tak se mohou zdravě vyvíjet a volně si hrát a jen tak jim zůstanou krásné vzpomínky na dobu, kdy byly ještě dětmi a byly závislé na nás dospělých. Mají k nám důvěru, tak se snažme ji nezklamat. ☺

Český básník a novinář K. H. Borovský řekl: „*Není nad původnost, každý po ní touží, lidé chodí přes most, to já půjdu louží.*“¹³¹

¹³¹ BOROVSÝ, Karel Havlíček. Originálnost.

12 DISKUZE

Na základě rešerší¹³² bylo zjištěno, že tématem **keramiky v mateřské škole** se zabývala například **Kolesárová (2014)**¹³³. Poukázala na to, jak mohou činnosti s keramickou hlínou **pomocí arteterapeutických a artefietických metod** ovlivnit, zmenšit, případně **odbourat psychické problémy dětí, rozvinout** jejich pracovní dovednosti v oblasti **jemné motoriky a také komunikační dovednosti** mezi dětmi ve skupině. Zároveň se přiklání k možnosti „znovuzrození“ keramické hlíny a jejího využití v mateřských školách v průběhu celého dne, nejen v tak zvaných „kroužcích keramiky“, jak tomu často bývá. Souhlasím se závěry její práce.

Zároveň **Jandová (2012)**¹³⁴ potvrzuje možnosti **rozvoje jednotlivých inteligencí předškolních dětí při práci s keramikou**. Zarazilo ji, že některé děti pracovaly s hlínou poprvé v životě, přestože mateřská škola sídlila v základní škole, kde je keramická dílna a pec. Tvrdí, že děti dokážou z keramiky volně tvořit a využít naplno svou fantazii, není proto nutné (ve většině MŠ a keramických kroužcích zcela běžné), tvoření podle vzoru učitelky, které se třeba bojí a nechtějí s keramikou pracovat. Práce s keramikou je vhodná i pro lidi s postižením zraku (haptický zážitek). Souhlasím se závěry její práce.

A podle **Matějkové (2012)**¹³⁵ neexistuje ucelený materiál, ve kterém lze najít rady, nebo informace určené těm, kteří by se **keramickému tvoření s dětmi** chtěli věnovat. Na základě této absence materiálů se jí podařilo, podle mne, vytvořit ucelený **projekt keramického kroužku pro předškolní děti, rozvíjející je sociálně i fyzicky - jejich jemnou motoriku**, jehož část s dětmi následně zrealizovala. Je však potřeba brát ohled na to, že ne každé dítě je výtvarně nadané a tato činnost ho baví. Měli bychom dítě nechat samostatně rozhodnout, chce li se keramikou zabývat nebo ne. Samozřejmě je dobré, aby si to dítě alespoň zkusilo. Při tvoření jim necháme svůj prostor, aby měly

¹³² Rešerše - vyhledávání informací o určité problematice na základě konkrétního požadavku, či výsledný soupis vyhledaných informací

¹³³ KOLESÁROVÁ, Ivana. *Kouzelná moc keramické hlíny v prostředí MŠ: bakalářská práce*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, Fakulta pedagogická, Katedra pedagogiky a psychologie, 2014. 63l. Vedoucí bakalářské práce Veronika Plachá.

¹³⁴ JANDOVÁ, Petra. *Keramika s dětmi předškolního věku: bakalářská práce*. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta pedagogická, Katedra výtvarné výchovy, 82l. Vedoucí bakalářské práce Stadlerová Hana a Petra Vláčilová.

¹³⁵ MATĚJKOVÁ, Dita. *Možnosti psychomotorického i sociálního rozvoje dětí předškolního věku prostřednictvím práce v keramickém kroužku: bakalářská práce*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, 2013. 87l. Vedoucí bakalářské práce Adriana Wiegerová.

možnost rozvíjet svou kreativitu a nápady. Nejde nám přeci o to, aby z dětí vyrostli umělci, ale aby si práci s hlínou náležitě užili. Také souhlasím se závěry její práce, vždyť přece cenzura (Super ego), preciznost je jedním z faktorů blokujících tvořivost.

Čerklová (2012)¹³⁶ se snažila **vyvrátit mýty v komunikaci s předškolními dětmi** tím, že se zamýšlela, **zda je v dnešní době možné aplikovat do výchovy metodu efektivní komunikace**. Závěrem její práce bylo zjištění, že i osvíceným učitelkám se přes všechny jejich snahy zcela nedaří aplikovat metodu efektivní komunikace v praxi. Pokud si většina z nás zažila v dětství mocenský a manipulativní přístup (byť laskavý a láskyplný) ze strany dospělých, je opravdu těžké přetrhat všechny kořeny spojující nás s tímto postojem a začít jinak. Souhlasím se závěry její práce, skutečně záleží především na nás, na našem přístupu a na tom, zda se opravdu chceme změnit a respektovat děti, jako svoje partnery. Myslím, že mně se to v keramickém kroužku daří, někdy to stojí více přemáhání v potlačení svých emocí, ale jde to natrénovat. Velkou roli v tom jistě hraje také menší počet dětí (obvykle 10 – 13 dětí), na rozdíl od třídy v mateřské škole.

Zapletalová (2011)¹³⁷ se zabývala strukturou **pedagogické komunikace v mateřské škole (MŠ)** a následnou komparací s dříve uskutečněným výzkumem na druhém stupni základních škol, kde v závěru poukazuje na společné rysy a hlavně **na specifika, která se v MŠ vyskytují**. Pedagogická komunikace v mateřské škole, stejně jako na základní škole, odpovídá **I-R-F struktuře** (iniciace, replika, feedback), kdy učitelka pokládá otázku, dítě na ni reaguje a učitelka odpověď zpětně ohodnotí nejčastěji projevem dobře, výborně. Tento projev není ani tak pochvalou, jako spíše schválením repliky dítěte a ukončením komunikační sekvence. Nejvýraznějším rozdílem v pedagogické komunikaci mezi základní a mateřskou školou je ten, že učitelky často využívají **echo – zopakování sekvence po dítěti**. Specifické je i **zajištění si pozornosti**. Učitelky využívají velkého množství **výšek hlasu, pomůcek a doteku**, aby zaujaly. Ten se na ostatních

¹³⁶ ČERKLOVÁ, Zuzana. *Mýty v komunikaci s předškolními dětmi*: bakalářská práce. České Budějovice: Jihočeská univerzita, Fakulta pedagogická, Katedra pedagogiky a psychologie, 2012. 59 l. Vedoucí bakalářské práce Eva Svobodová.

¹³⁷ ZAPLETALOVÁ, Soňa. *Struktura pedagogické komunikace v mateřské škole*: Magisterská diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta pedagogická, Ústav pedagogických věd, Pedagogika, 2011. 70 l. Vedoucí magisterské diplomové práce Klára Šedřová.

stupních vzdělávací soustavy nevyskytuje. Dotek dítě pochválí, zklidní a může učitelce zajistit i onu pozornost. Souhlasím se závěry její práce.

13 ZÁVĚR

Hlavním cílem mojí bakalářské práce byla reflexe fází rozhovorů s předškolními a mladšími školními dětmi v průběhu tvořivých výtvarných aktivit s keramickou hlinou.

Mým osobním cílem bylo zkvalitnění výběru a námětů činností a sestavení optimálního, tematického programu pro konkrétní skupinu dětí v keramickém kroužku, zapojení rodičů dětí a zároveň vytvoření projektu, který by mohl také doplňovat nabídku pro děti z mateřských škol, s využitím keramické hlíny při tvořivých činnostech, jako završení jejich vzdělávání v Integrovaných blocích.

Za tímto účelem byla stanovena témata činností s keramickou hmotou. Při sestavování programu jsem se snažila postupovat podle náročnosti, od seznámení se s materiálem od jednodušších technik až k technikám složitějším. V celé realizaci programu byla důležitá motivace dětí k práci. Pozorováním dětí při práci v keramické dílně, ne jen při příležitostných akcích z MŠ, ale hlavně v průběhu výtvarných aktivit v kroužku, se potvrdila vhodnost zvoleného programu.

Pro děti měla činnost s keramickou hlinou velký relaxační i motivující význam. Ukázalo se, že práce s tímto materiálem působila blahodárně na všechny děti i jejich rodiče, Děti si při práci s keramickou hlinou procvičovali svalstvo rukou, prostorovou představivost, jemnou motoriku a naučili se nové techniky práce. Tím získali nejen nové poznatky, ale také zkušenosti a dovednosti. V průběhu celého tvořivého programu se uplatňovalo sociální učení nápodobou, při které se děti inspirují od sebe navzájem, ale především ode mne, kdy **se jim snažím být vzorem** - například při společné komunikaci, ale také při utváření **volních a mravních vlastností** - charakteru. U dětí se rozvíjela tvořivá činnost, která jim poskytla nové zážitky a současně je učila **spolupráci**. To je u předškolních dětí obzvláště důležité.

Činnost kroužku a atmosféru v něm určuje osobnost učitele. Ne jinak je tomu i v našem případě. Reflexí rozhovorů jsem zjistila, že prostředí našeho keramického kroužku je jedinečným vzdělávacím prostředím, které se díky specifické komunikaci podobá té v MŠ. Přisuzuji to mému zaměření studia na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích (Učitelství pro mateřské školy) a zároveň především podpoře **efektivní komunikace** s dětmi a **zkušenostně reflektivnímu učení**, které mi pomáhá zkvalitnit

moji pedagogickou komunikaci. Zároveň se při tvoření v keramické dílně snažím navodit dětem **příjemnou atmosféru**, ve které se učí **prosociálním vztahům**. Nejde pouze o práci s keramikou, ale především o důraz na zvýšení jejich důvěry ve vlastní schopnosti, vnímané vlastní účinnosti (**self-efficacy**¹³⁸), navazování kamarádství a zdokonalování mezilidských vztahů. V keramické dílně se snažím dát dětem i jejich rodičům pocit **srdečnosti a radosti** z krásně zvládnutého tvoření.

Opakovaným sledováním všech videozáznamů jsem zjistila, že pro lepší představu dětí: „co mám na mysli“, používám při **neverbální komunikaci** v hojné míře **ilustrátory**¹³⁹, které patří do jedné z hlavních skupin signálů v nonverbální komunikaci, jak je popisuje Lewis. Antropolog Barakat (in Lewis, 1995) konstatuje: „*Svázat Arabovi ruce, když mluví, znamená svázat mu jazyk.*“ (str. 27). Tak to jsem celá já. ☺

Jako završení naší činnosti, u příležitosti předávání vysvědčení dětem a jako začátek naší spolupráce s nově vybudovaným Domem dějin ve městě, jsme s dětmi slavnostně předali námi vytvořenou **Archu Noemovu**¹⁴⁰. Práce na ní děti moc bavila a rozvíjela u nich především smysl pro spolupráci, prosociálnost, **smysl pro povinnost**, zároveň i **sebedůvěru, estetické citění, tvořivost, fantazii** a v neposlední řadě i **pocit štěstí**.

Mým cílem bylo také dokázat, že předškolním dětem právem náleží místo v činnostech, o kterých si jiní myslí, že by to ještě „nezvládly“. Nabídnout jim možnost tvoření s keramickou hlínou, pomocnou radu, někdy i pomocnou ruku a na jejich radosti ze „zvládnutého“ stavět a posilovat jejich sebevědomí a připravovat je tak kvalitněji pro jejich celoživotní učení a **šťastný sebevědomý život**, ve kterém se o sebe dokážou postarat i v těžkých životních situacích a to například **tvořivou relaxací s keramickou hlínou**, nejen jako **prevencí proti stresu**, ale i **místem setkávání se s kamarády a snadnější nalezení svého „místa v životě“**.

¹³⁸ Self-efficacy - vnímaná osobní účinnost (sebeúčinnost), sebeuplatnění, přesvědčení o vlastní způsobilosti plánovat a jednat způsobem nezbytným k dosažení nějakého cíle, zvládnutí nějaké situace či úkolu v nejširším slova smyslu. Psychologický koncept kanadsko-amerického psychologa Alberta Bandury.

¹³⁹ Ilustrátory – Podle Lewise (1995) – (doprovodná ilustrativní gestikulace) jsou spojeny s řečí, používány pro zdůraznění slov, naznačení vztahů, nakreslení obrazu ve vzduchu...

¹⁴⁰ Archa Noemova – viz. Příloha 2

14 SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

1. ADAMCOVÁ, Marie a Alena VOLKOVÁ-BALVÍNOVÁ. *Keramika pro malé i velké*. 1. vyd. Olomouc: FIN, 1994, 197 s. ISBN 80-855-7267-2.
2. BAUER, Alois. *Lexikon výtvarného umění*. 1. vyd. Olomouc: Nakladatelství FIN, 1996. ISBN 80-7182-023-7
3. BREZINKA, Wolfgang. *Filozofické základy výchovy*. 1. vyd. Praha: Zvon, 1996, 213 s. ISBN 80-7113-169-5.
4. CAIATI, Maria, Angelika MÜLLER a Světlana DELAČ. *Volná hra: zkušenosti a náměty*. 1. vyd. Praha: Portál, 1995, 106 s. *Výchova dětí od 3 do 8 let*. ISBN 80-717-8011-1.
5. ERIKSON, Erik Homburger. *Childhood and Society*. New York: W.W. Norton & Co., 1963.
6. GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005, 165 s. ISBN 80-731-5104-9.
7. GILLERNOVÁ, Ilona a Václav MERTIN (ed.). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003, 230 s. ISBN 80-717-8799-X.
8. HAZUKOVÁ, Helena. *Výtvarné činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, 2011. ISBN 978-80-87553-30-5
9. HAZUKOVÁ, Helena a Pavel ŠAMŠULA. *Didaktika výtvarné výchovy II.*, 1.vyd. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 1982.
10. HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004, 232 s. ISBN 80-7178-888-0.
11. HLAVSA, Jaroslav. *Psychologické metody výchovy k tvořivosti*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986. 189 s.
12. KLUSOŇOVÁ, Eva a Jiřina ŠPIČKOVÁ. *Ergoterapie I: učebnice pro zdravotnické školy*. 2. vyd., Praha: Avicenum, 1990, 184 s. ISBN 80-201-0030-X.
13. KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. 2. vyd. Kroměříž: Spirála, 2006, 286 s. ISBN 80-901-8737-4.
14. KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008, 193 s. *Pedagogika (Grada)*. ISBN 978-802-4715-681.

15. KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak si navzájem lépe porozumíme*. 1. vyd. Praha: Svoboda, 1988, 240 s. ISBN 25-095-88.
16. KÝROVÁ, Alena. *Keramika pro malé i větší umělce: Dětská dílna*. 1. vyd. Praha: Computer Press, 2003, 132 s. ISBN 80-722-6374-9.
17. LEWIS, David. *Tajná řeč těla*. Překlad Jiří Rezek. Praha: Victoria Publishing, 1995, 229 s. ISBN 80-856-0549-X.
18. LOKŠOVÁ, Irena a Josef LOKŠA. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. 1. vyd. Překlad Jakub Dobal. Praha: Portál, 1999, 199 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8205-X.
19. MAŇÁK, Josef. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta, 1998, 134 s. ISBN 80-210-1880-1.
20. MATTISON, Steve. *Jak se dělá keramika: podrobný průvodce nástroji, materiály a technikami pro hrnčíře a keramiky*. 1. vyd. Překlad Lenka Svobodová. Praha: Slovart, 2004, 224 s. ISBN 80-720-9599-4.
21. MOSLEROVÁ, Nikola. *Interpersonální komunikace*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita, 2004, 56 s. ISBN 80-704-2692-6.
22. NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2005, 172s. ISBN 80-247-0738-1.
23. OPRAVILOVÁ, Eva a Vladimíra GEBHARTOVÁ. *Rok v mateřské škole: Kurikulum předškolní výchovy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003, 496 s. ISBN 80-717-8847-3.
24. PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. 1. vyd. Praha: Academia, 2011, 472 s. ISBN 978-80-200-1499-3.
25. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2003, 322 s. ISBN 80-717-8772-8.
26. PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009, 935 s. ISBN 978-80-7367-546-2.
27. RADA, Pravoslav. *Slabikář keramika*. 1. vyd. Praha: Grada, 1997, 160 p., [28] p. of plates. ISBN 80-716-9419-3.
28. ROGGE, Jan-Uwe. *Děti potřebují hranice*. Vyd. 2. Překlad Alžběta Sirovátková. Praha: Portál, 2000, 131 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-717-8418-4.

29. SVOBODOVÁ, Eva. *Prosociální činnosti pro předškolní vzdělávání*. 1. vyd. Praha: RAABE, 2007, 133 s. ISBN 978-80-87553-64-0.
30. SVOBODOVÁ, Eva a Alena VÁCHOVÁ. *Evaluační školního vzdělávacího programu. Řízení mateřské školy*. 2008, roč. 15, č. 15, 1 - 56.
31. SVOBODOVÁ, Eva a kol. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010, 166 s. ISBN 978-807-3677-749.
32. ŠIKULOVÁ, Renata, ČEPIČKOVÁ - BRTNOVÁ, Ivana a Iva WEDLICOVÁ a kol. (ed.). *Kapitoly z předškolní pedagogiky I*. 1. vyd. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2007, 131 s. ISBN 80-704-4685-4.
33. ŠIMÍČKOVÁ - ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003, 175 s. ISBN 80-244-0629-2.
34. ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-807-3673-130.
35. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999, 522 s. ISBN 80-7178-308-0.
36. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I: Dětství a dospívání*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005, 467 s. ISBN 80-246-09560-8.
37. VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 4. vyd. Praha: Portál, 2008, 870 s. ISBN 978-807-3674-144.
38. ZELINA, Miron a Milota ZELINOVÁ. *Rozvoj tvorivosti dětí a mládeže*. 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1990, 130 s. ISBN 80-080-0442-8.
39. ŽÍLA, Karel. *Průvodce keramikou*. 1. vyd. Praha: Grada, 2005, 120 s. ISBN 80-247-0920-1.

INTERNETOVÉ ZDROJE

40. *Arabská guma*. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, last modified on 2. 6. 2014 [cit. 2014-10-15]. Dostupné z: http://cs.wikipedia.org/wiki/Arabsk%C3%A1_guma
41. *Citace*. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. St. Petersburg (Florida): Wikipedia Foundation, 11. 12. 2006, last modified on 25. 4. 2011 [cit. 2011-05-28]. Dostupné z: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Citace>

42. HOSKOVCOVÁ, Simona. *Diagnostika vnímání osobní účinnosti (self-efficacy) a vliv praktických zkušeností (mastery experience) zprostředkovaných rodiči na self-efficacy předškolních dětí*. Praha: Katedra psychologie FF UK, 2009. [online]. 27. 1. 2010 [cit. 2014-11-06]. Dostupné z: <http://self-efficacy.webnode.cz/o-self-efficacy/>
43. JANÍK, Tomáš. *Akční výzkum pro učitele: Příručka pro teorii a praxi*. 1. Vyd. Brno: Katedra sociální pedagogiky, PF MU, 2003. [online]. [cit. 2014-12-04]. Dostupné z: http://www.ped.muni.cz/wsocedu/virtual/pdf/tj_akcni_vyzkum.pdf
44. Kolektiv autorů. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2004. 48 s. ISBN 80-87000-00-5. [online]. 15. 12. 2009 [cit. 2011-10-01]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani>
45. KOHOUTEK, Rudolf. *Vývojově psychologická teorie S. Freuda, E. H. Eriksona, J. Piageta a L. Kohlberga*. Brno: ICV MZLU, 2008, s. 127. [online]. 12. 2. 2010 [cit. 2014-06-17]. Dostupné z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/1002/vyvojove-psychologicke-teorie>
46. KOLÁŘ, Jan, Jan NEHYBA a Bohumíra LAZAROVÁ. Odras sociálně-kognitivních teorií v činnosti lektorů pracujících se skupinou. In: *Kvalita ve vzdělávání: XX. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu Praha, 10. - 12.září 2012* : sborník anotací. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2012. DOI: 9788072905812. [online]. [cit. 2014-12-09]. Dostupné z: [http://www.acor.cz/getattachment/Studovny/Online-zdroje/Sociokognitivi Teorie Capv Kolar Nehyba Lazarova.pdf.aspx](http://www.acor.cz/getattachment/Studovny/Online-zdroje/Sociokognitivi%20Teorie%20Capv%20Kolar%20Nehyba%20Lazarova.pdf.aspx)
47. *Lewinův zkušenostní model učení*. In: ŠIMEČEK, Karel. *Komparace modelů zkušenostního učení Davida Kolba a modelu zážitkové pedagogiky Petra Jarvise*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. [online]. [cit. 2014-12-13]. Dostupné z: <http://simecekk.wz.cz/et/et.html>
48. *Maslowova pyramida potřeb*. In: HÁLEK, Vítězslav. *Prezentace ke cvičení z předmětu marketing: Nákupní chování spotřebitelů*. Hradec Králové: Univerzita Hradec Králové, Fakulta Informatiky a managementu, 2014. [online]. [cit. 2014-11-15]. Dostupné z: <http://halek.info/www/prezentace/marketing-cviceni4/mcvc4-print.php?projection&l=05#strana09>

49. *Motivace*. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. St. Petersburg (Florida): Wikipedia Foundation, 11. 12. 2006, last modified on 30. 7. 2014 [cit. 2014-12-8]. Dostupné z: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Motivace>
50. NEHYBA, Jan. *Zkušenostně reflektivní učení a komfortní zóna*. Pedagogická orientace, 2011, 21(3), s. 305-321. ISSN 1211-4669. [online]. 24. 1. 2012 [cit. 2014-11-09]. Dostupné z: http://www.ped.muni.cz/pedor/archiv/2011/pedor11_3_zkusenostnereflektivniuceni_nehyba.pdf
51. *Osobnost*. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. St. Petersburg (Florida): Wikipedia Foundation, last modified on 6. 7. 2014 [cit. 2014-12-13]. Dostupné z: http://cs.wikipedia.org/wiki/Osobnost#Velk.C3.A1_p.C4.9Btka
52. *Proxemické zóny*. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. St. Petersburg (Florida): Wikipedia Foundation, last modified on 20. 6. 2013 [cit. 2014-11-30]. Dostupné z: http://cs.wikipedia.org/wiki/Proxemika#mediaviewer/File:Personal_Space.svg
53. *Temperament*. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. St. Petersburg (Florida): Wikipedia Foundation, last modified on 8. 12. 2014 [cit. 2014-12-13]. Dostupné z: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Temperament>
54. *Uzemnění – Grounding*. In: DOSEDLOVÁ, Jaroslava. *Terapie tancem: role tance v dějinách lidstva a v současné psychoterapii*. 1. vyd. Praha: Grada, 2012, 184 s. Psyché (Grada). ISBN 978-802-4737-119. [online]. [cit. 2014-12-12]. Dostupné z: https://books.google.cz/books?id=Ma9gAgAAQBAJ&pg=PA150&lpg=PA150&dq=UZEMN%C4%9AN%C3%8D+%E2%80%93+GROUNDING&source=bl&ots=wroYsUnp76&sig=2iOYQnBzl2bz3h8eXA1_AXnJrU8&hl=cs&sa=X&ei=jRCLVPX0BcPQygOzhYHwDQ&ved=0CD8Q6AEwBA#v=onepage&q=UZEMN%C4%9AN%C3%8D%20%E2%80%93%20GROUNDING&f=false
55. VOJTÍŠKOVÁ, Zuzana. Týdeník rozhlas: Baví mě pracovat rukama. *Host do domu: Šárka Radová*. Praha: Radioservis, a. s., 2009, roč. 2009, č. 22. (záznam z rozhlasového pořadu Host do domu, vysílaného v květnu 2009 rozhlasovou stanicí ČRo2), last modified on 29. 06. 2009 [cit. 2014-01-08]. Dostupné z: <http://www.radova.cz/caso.shtml>

15 SEZNAM FOTODOKUMENTACE A PŘÍLOH

TABULKY:

- Tabulka 1: Přehled věkového složení dětí v keramickém kroužku za rok 2005 - 2015

OBRÁZKY:

- Obrázek 1: Maslowova pyramida potřeb
- Obrázek 2: Stonožky z kuliček
- Obrázek 3: Postavy z válečků
- Obrázek 4: Zvířátka z hroudy
- Obrázek 5: Medvídci na med z plátů
- Obrázek 6: Modelovaná postava
- Obrázek 7: Mističky vytočené na kruhu
- Obrázek 8: Glazura a fritra před výpalem
- Obrázek 9: Glazura a fritra po výpalu
- Obrázek 10: Sovy před usušením
- Obrázek 11: Kraslice již zavdlé
- Obrázek 12: Naplněná pec před přežahem
- Obrázek 13: Pec před ostrým výpalem
- Obrázek 14: Šperkavnice po přežahu
- Obrázek 15: Pugét květů po ostrém výpalu
- Obrázek 16: Masky a kočky po přežahu
- Obrázek 17: Sovy po ostrém výpalu
- Obrázek 18: Pyramida (papír a porcelán)
- Obrázek 19: Vítej
- Obrázek 20: Herečka
- Obrázek 21: Věstonická Venuše
- Obrázek 22: Ještěr v Parku Güell
- Obrázek 23: Čertík
- Obrázek 24: Slunce
- Obrázek 25: Postup při vedení výzkumu metodou zakotvené teorie podle Strausse

- Obrázek 26: Úrovně analýzy v zakotvené teorii
- Obrázek 27: Strom s jablky
- Obrázek 28: Podzim
- Obrázek 29: Domovní znamení
- Obrázek 30: Mít svoje místo
- Obrázek 31: Proxemické zóny v diagramu Edwarda T. Halla z roku 1966
- Obrázek 32: Svačina
- Obrázek 33: Ujištění, že se mohu s klidem zašpinit
- Obrázek 34: Lewinův zkušenostní model učení

PŘÍLOHY:

- Příloha 1: Ukázka programu činností keramického kroužku
- Příloha 2: Projekt - Archa Noemova
- Příloha 3: Ukázka keramických výtvorů dětí
- Příloha 4: Ukázka keramických výtvorů dětí
- Příloha 5: Ukázka keramických výtvorů dětí
- Příloha 6: Ukázka keramických výtvorů dětí
- Příloha 7: Ukázka keramických výtvorů dětí
- Příloha 8: Ukázka keramického tvoření s dětmi z MŠ – Rybička
- Příloha 9: Ukázka předání rybiček v MŠ

Záznam mojí práce:

HOŘKÁ, Vlasta. *Reflexe fází rozhovorů s předškolními a mladšími školními dětmi v průběhu tvořivých výtvarných aktivit s keramickou hlinou*: bakalářská práce. České Budějovice: Jihočeská univerzita, Fakulta pedagogická, Katedra pedagogiky a psychologie, 2014. 124 l. Vedoucí bakalářské práce Jan Vaněk.

Příloha 1: Ukázka programu činností keramického kroužku

PODZIM:

- Ptáci (Sova)
- Krmítko pro ptáčky
- Listy
- Dýně
- Drak
- Budík (Začíná škola)
- Stromy
- Ježek
- Ovoce

ZIMA:

- Kapr
- Prasátko
- Svícen
- Mikuláš, Čert, Anděl
- Vánoční zvonky
- Vánoční stromeček
- Tři králové
- Sněhulák
- Masky

JARO:

- Velikonoční zajíček
- Beránek
- Slepice
- Kočky
- Pejsci
- Kuřátka
- Květy
- Kůň
- Ponorka

Příloha 2: Projekt - Archa Noemova



ARCHA NOEMOVA - 26. 6. 2014

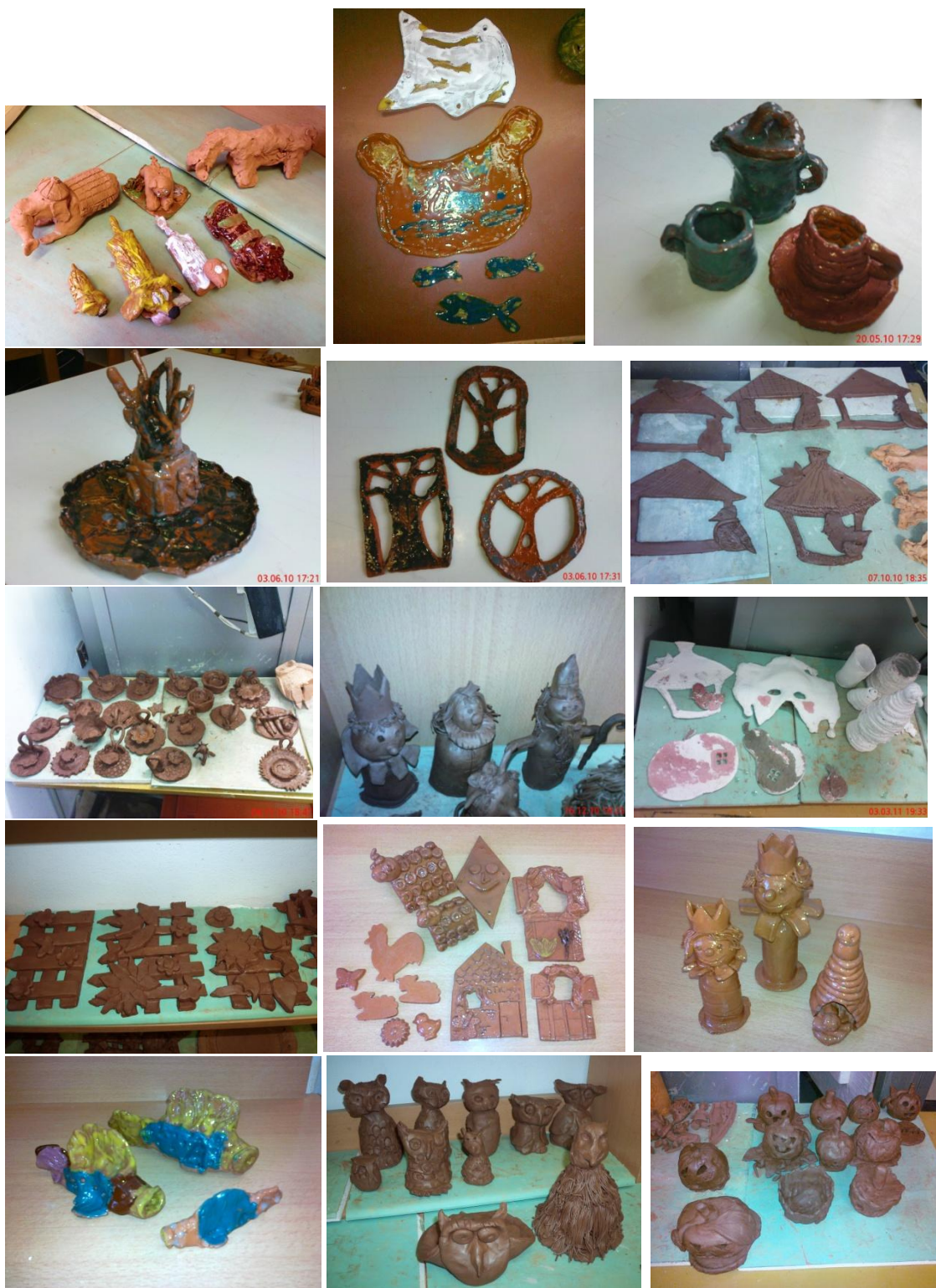
slavnostně předána do Domu dějin
Holýšovska dětmi z keramického kroužku



Příloha 3: Ukázka keramických výtvorů dětí



Příloha 4: Ukázka keramických výtvorů dětí



Příloha 5: Ukázka keramických výtvorů dětí



Příloha 6: Ukázka keramických výtvorů dětí



Příloha 7: Ukázka keramických výtvorů dětí



Příloha 8: Ukázka keramického tvoření s dětmi z MŠ - Rybička

16. 11. 2012 „MŠ V KERAMICKÉ DÍLNĚ - RYBIČKA“ – ORANŽOVÁ TRŮ.

Využila jsem moji zkušenost s vedením kroužku KERAMIKY a s oběma učitelkami jsme se domluvily při mé praxi v MŠ na návštěvě „u mě v dílně“, kde jsme s dětmi všichni tvořili keramickou RYBU - KAPŘÍKA. Přitom jsme si společně zazpívali písničky: „Rybička maličká“ a „Má je ryba“.

Navázali jsme tak na min. zkušenost, kdy jsme z hlíny již vykrajovali „PERNÍČKY“ na perníkovou chaloupku. Přidaly se i děti s učitelkami ze třídy Včeliček, u kterých (po překonání prvotních obav z neznalosti postupů práce s keramikou), mělo keramické tvoření také úspěch. Moc mě to s dětmi bavilo (myslím, že to bylo vzájemné) a těším se s nimi opět na shledanou.



27. 11. 2012 - „MŠ - PŘEDÁNÍ KAPŘÍKŮ V ORANŽOVÉ TŘÍDĚ“



30. 11 2012 „MŠ - PŘEDÁNÍ KAPŘÍKŮ VE TŘ. VČELIČEK“



