



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 primární a preprimární pedagogiky

Bakalářská práce

Projevy radosti z učení při práci
s pedagogikou Franze Ketta ve skupině dětí
MŠ

Vypracovala: Terezie Valentová
Vedoucí práce: Mgr. Eva Muroňová, Ph. D.

České Budějovice, 2024

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem autorem této kvalifikační práce a že jsem ji vypracovala pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

V Českých Budějovicích dne 1. 7. 2024

Terezie Valentová

Poděkování

Na tomto místě bych ráda vyjádřila své velké díky všem, kteří mi při psaní bakalářské práce byli tou největší oporou. V první řadě chci mnohokrát poděkovat své vedoucí bakalářské práce Mgr. Evě Muroňové, Ph. D. za její velkou podporu. Vaše cenné rady a odborné znalosti mi byly pomocnou rukou, velkou inspirací a pomohly mi dosáhnout vytouženého cíle. Dále bych ráda vyjádřila své díky všem pedagožkám, dětem a expertní skupině, která mi svým nadšením ukázala, jak obohacující práce v prostředí mateřské školy může být. V neposlední řadě chci vyjádřit srdečné díky své rodině za její nekončící podporu v průběhu celého studia.

Abstrakt

Bakalářská práce se zaměřuje na přítomnost projevů radosti z učení dětí během řízené činnosti i při běžném režimu dne v konkrétní skupině dětí MŠ a na její souvislost s postupy a přístupy přítomného pedagoga vyškoleného v konceptu pedagogiky Franze Ketta. Teoretická část bakalářské práce je věnována důležitosti pozitivních pocitů z učení jako příspěvku k resilienci a dlouhodobé schopnosti se vzdělávat a základní charakteristice pedagogiky Franze Ketta, která téma radosti z učení výrazně tematizuje. Praktická část práce se zaměřuje s tímto cílem na pozorování skupiny dětí v průběhu dne a na sledování projevů radosti v rámci interakcí mezi dětmi i mezi dětmi a přítomným pedagogem. Po ukončení veškerých činností byl s pedagožkami proveden reflexivní dialog, který je s ohledem na výše uvedené cíle v této části také evaluací.

Klíčová slova: radost; štěstí; well-being; flow; pedagogika Franze Ketta

Abstract

The bachelor's thesis focuses on the presence of expressions of joy in learning among children during guided activities and daily routines within a specific group of preschool children. It also examines the relationship between these expressions and the methods and approaches of a teacher trained in Franz Kett's pedagogy. The theoretical part of the thesis addresses the importance of positive feelings from learning as a contribution to resilience and the long-term ability to educate oneself. It also provides a basic characterization of Franz Kett's pedagogy, which significantly emphasizes the theme of joy in learning. The practical part of the thesis aims to observe a group of children throughout the day and monitor expressions of joy in interactions both among the children and between the children and the present teacher. At the end of all activities, a reflective dialogue was conducted with the teachers, which serves as an evaluation in light of the aforementioned goals.

Keywords: joy; happiness; well-being; flow; Franz Kett's pedagogy

Obsah

ÚVOD	7
TEORETICKÁ ČÁST	8
1 POZITIVNÍ PSYCHOLOGIE	8
1.1 Radost	8
1.2 Štěstí	9
1.3 Wellbeing	12
1.4 Flow.....	14
2 PEDAGOGIKA FRANZE KETTA.....	18
2.1 Pedagogika Franze Ketta v kontextu	18
2.1.1 Franz Kett a historie pedagogického konceptu	18
2. 1. 2 Charakteristika pedagogického konceptu a osobní poznámky	19
2.1.3 Pomůcky a jejich specifikace.....	21
3 PEDAGOGIKA FRANZE KETTA A JEJÍ POJETÍ RADOSTI	23
3. 1 Pedagogika Franze Ketta a radost.....	23
3. 2 Pedagogika Franze Ketta a štěstí	23
3. 3 Pedagogika F. Ketta a wellbeing	24
3. 4 Pedagogika Franze Ketta a flow.....	26
4 PROJEVY RADOSTI DĚTÍ PŘI PRÁCI S PEDAGOGIKOU FRANZE KETTA – VÝSLEDKY EXPERTNÍ SKUPINY.....	29
PRAKTICKÁ ČÁST	33
5 CÍL A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	33
5.1 Cíl práce.....	33
5.2 Výzkumné otázky	33
6 METODOLOGIE A PRŮBĚH VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	35
6.1 Metodologická příprava.....	35
6.2 Pilotní část.....	36
6.2.1 Charakteristika MŠ a pozorované skupiny dětí	36
6.2.2 Charakteristika prostoru pozorované třídy	37
6.2.3 Charakteristika denního režimu.....	38
6.3 Realizace výzkumného šetření.....	38
6.4 Tvorba pozorovacího archu	39
6.5 Časový rámeček pilotní části a fáze sběru dat:.....	41
6.5 Sběr dat.....	43

7	OVĚŘENÍ INDIVIDUÁLNÍMI HLOUBKOVÝMI ROZHOVORY	46
7.1	Zjištění na základě rozhovorů	46
8	VÝSLEDKY	48
9	ODPOVĚDI NA VÝZKUMNÉ OTÁZKY	51
10	DISKUZE.....	54
	ZÁVĚR.....	56
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	58
	SEZNAM OBRÁZKŮ.....	60
	SEZNAM TABULEK.....	61
	SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK.....	62
	SEZNAM PŘÍLOH	63

ÚVOD

Dnešní doba a společnost obecně se snaží klást stále větší důraz na vzdělávání a rozvoj dětí ve všech jejich směrech. Pro mě, jako budoucí pedagožku, je tedy velmi podstatné, aby mateřská škola byla místem, kde se děti nejen učí, ale také se radují a plně rozvíjejí svůj potenciál. Neméně podstatné pro mě je, abych dokázala vnímat a uměla rozpoznávat důležité faktory, jakým způsobem mohu pro děti vytvořit prostředí, které jim půjde v tomto směru naproti a děti se v něm budou cítit šťastné a motivované.

Právě tyto faktory nabízí pedagogika Franze Ketta, se kterou jsem se během svého studia setkala při pedagogických praxích v mateřské škole X. Na základě této zkušenosti jsem si vybrala pro psaní své bakalářské práce téma, které odpovídá prioritám mého budoucího profesního života, a to „Projevy radosti z učení při práci s pedagogikou Franze Ketta ve skupině dětí MŠ“. Během své praxe jsem měla možnost sledovat v této oblasti zkušenou a kvalifikovanou pedagožku při práci s dětmi a dokázala jsem tak upozorovat, jak specifické postupy, principy, metody práce a pomůcky, které tato pedagogika nabízí, přinášejí dětem radost, a tím si utvářejí i pozitivní vztah k učení i k sobě samým.

Základní rovinnou vzdělávání je v konceptu pedagogiky Franze Ketta rozvoj kompetencí v souladu s RVP PV, jejichž společným základem je radost z bytí, kterou se snaží aktivovat a následně posilovat. Posilováním pozitivního vztahu k životu a světu je pak dítě schopné docílit rozvoje a účinnosti vrozených či získaných schopností.

Pozitivní psychologie, jejímž mezním cílem je pochopit, co činí život smysluplným a šťastným, se zaměřuje na identifikaci a posílení faktorů podporujících tyto aspekty lidského života.

V rámci bakalářské práce se v teoretické části nejprve zaměřím na koncepty pozitivní psychologie a následně v krátkosti představím pedagogiku Franze Ketta. Na základě charakteristiky této pedagogiky a pojmů, které mi představila expertní skupina, budu v praktické části pozorovat, zda při aplikaci daných specifických metod a postupů dochází u dětí k prožívání pozitivních pocitů v průběhu vzdělávání, které tato pedagogika tematizuje.

TEORETICKÁ ČÁST

1 POZITIVNÍ PSYCHOLOGIE

V této kapitole bude představen obor pozitivní psychologie se zaměřením na jednotlivé koncepty a témata, která se tohoto oboru týkají. Jedná se o pojmy: radost, štěstí, duševní pohodu (well-being) a flow.

Pozitivní psychologie výrazným způsobem zkoumá a popisuje faktory, které jsou spojeny s lidským štěstím nebo tím, co přispívá k naplněnému životu a spokojenosti. Tato vědní disciplína se zrodila na konci 20. století a znamenala nový přístup, který se lišil od tradičního modelu, jenž se soustředil především na řešení problémů a psychopatologii. Dle Křivohlavého (2015) je hlavní snahou pozitivní psychologie podtrhnout, že mimo negativní psychologické jevy se vyskytují i jevy pozitivní, které duševní zdraví naopak podporují a jsou mu prospěšné. Tento psychologický směr si tedy klade otázku, co dělá lidský život smysluplným a šťastným, a jak je možné tyto aspekty posilovat a rozvíjet. Proto poskytuje konkrétní metody a aktivity, jež jednotlivcům pomáhají rozvíjet a zpevňovat pozitivní stránky jejich života. Její působnost není omezena pouze na vědecký výzkum, ale také se snaží nabídnout specifické prostředky ke zvýšení životní kvality a dosažení individuálního štěstí, což přispívá ke komplexnějšímu pochopení těchto aspektů.

1.1 Radost

Pozitivní psychologie se zabývá studiem a analýzou vlivu pozitivních emocí, jež ovlivňují lidský prožitek, zkušenost a úroveň kvality života. Jedním z příkladů takové emoce je radost. Zároveň se tato psychologie zaměřuje na to, jak je možné rozpoznat, maximalizovat a prodloužit příjemné okamžiky našeho života, jež pomáhají vytvářet pocity radosti, štěstí a uspokojení.

„Radost je další fundamentální cit, který vzniká zejména při dosažení úspěchu či cíle nebo – obecně řečeno – při realizaci nějakého motivu.“ (Plháková, 2005, s. 406). Křivohlavý (2015) o radosti uvádí, že se jedná o emoci, která je podmíněna přesným podnětem. Tato intenzivní, krátkodobá emoce se následně mění v radostnou náladu, ta však konkrétním podnětem podmíněna není a její průběh je dlouhodobější. Nakonečný (2000) pojímá radost jako příjemný, pozitivní a člověku uspokojující emocionální stav,

který lze chápat jako specifický druh citu. Radost je klíčovým prvkem týkajícím se šťastného a plnohodnotného života. Její hledání a prožívání má význam v součásti procesu dosahování většího životního uspokojení, a také má důležitou roli v oblasti psychického blaha (Seligman, 2002).

Radost je jedním z klíčových pocitů. Vzniká většinou na základě dosažení nějakého úspěchu či stanoveného cíle. U každého člověka dochází k radosti jinak. Ve většině případů je však spojena s jakýmkoliv projevem uznání ze strany druhých lidí. Ať už má podobu materiální, jako například nějaký dárek, nebo podobu imateriální, tedy se člověku dostává například pochvaly či ocenění. Dle Plhákové (2005) se radost může projevovat v různé síle intenzity. Když se jedná o kratší pocity radosti, dostaví se pohoda, které lze docílit například dobrým obědem, pocity extáze, které jsou tím vrcholným projevem libosti, či pocit triumfu, který se dostaví po velkém úspěchu. Co se týče trvalejších pocitů radosti, označují se pojmem štěstí, a pokud jsou nižší intenzity, hovoří se o spokojenosti. Podle Frankla (1994) je někdy štěstí vnímáno jako „vedlejší produkt“, který vzniká při sledování a dosahování konkrétních cílů nebo jako realizace subjektivních životních hodnot. V průběhu lidského života může být řada časových období charakterizována jako období radosti nebo štěstí, přičemž záleží na individuálních hodnotách a vnímání jedince, co považuje za radostné.

1.2 Štěstí

Slovo „šťěstí“ může pro každého představovat něco úplně jiného. Jeho konotace je velice subjektivní, a tak má i každý člověk vlastní pojetí toho, co pro něj znamená být šťastný. Mnohými teoriemi o štěstí se zabývala i řada filozofů či psychologů, kteří uvedli řadu různých definic daného pojmu. Někteří vidí štěstí jako okamžité emoční potěšení, zatímco jiní kladou důraz na dlouhodobý smysl života a naplňující mezilidské vztahy.

Definicí štěstí se například zabýval již Aristoteles (4. století před naším letopočtem), který zkoumal otázky týkající se etiky a morálky včetně toho, co přesně znamená být šťastným a jak tohoto stavu docílit. Podle jeho přesvědčení je hlavním cílem lidského života dosažení eudaimonie, což pro něj představovalo vrcholnou formu dobra. Eudaimonie byla chápána jako stav vnitřního blaha a dobrého a kvalitního života spojeného s plným rozvojem jedince a jeho schopností. Zdůrazňoval, že štěstí není

pouhým okamžitým pocitem potěšení, ale spíše celkovým smyslem života a plněním lidského potenciálu. Štěstí spojoval s praktikováním ctností, rozumovou činností, sociálními vztahy a osobním rozvojem.

Mill (2021) uvádí, že podstata štěstí spočívá v maximalizaci štěstí pro co největší počet lidí. Podle něj je štěstí spojeno s dosahováním pozitivních emocí a snižováním nebo absencí bolesti. Toto lze měřit pomocí utilitaristického principu, který hodnotí naše činy na základě jejich příspěvku k celkovému blahu a prospěchu celé společnosti. Štěstí se nejčastěji dostaví jako nezamýšlený efekt jiných úsilí, není možné ho přímo dosáhnout (Frankl, 1994).

Hlavní zaměření se ale soustředí na pohled pozitivní psychologie, který je pro tuto práci relevantní, a pro kterou je štěstí komplexní a subjektivní stav duševní a emocionální harmonie, který obvykle vyplývá z příznivých či uspokojivých situací, událostí nebo vztahů. Představuje stav, kdy jedinec prožívá pocit, že jeho život má smysl.

Pozitivní psychologie se pak dále zabývá tím, jak nalezení a žití v souladu s naším vlastním posláním a hodnotami přispívá k tomu, aby byl náš život smysluplný a naplněný. Snaží se porozumět tomu, co dává životu hloubku a smysl, a jak můžeme sami dosáhnout tohoto pocitu smysluplnosti. Tento přístup se zaměřuje na tvorbu zkušeností, které mají pro nás skutečný význam a přinášejí nám obohacení, a také na hledání toho, co je pro nás v životě opravdu důležité, tedy naše poslání a hodnoty.

Csikszentmihalyi (1990) uvádí, že se nejedná o něco, co se děje, nebo co je výsledkem náhody. Nejedná se ani o něco, co je možné si zakoupit, nebo co lze získat násilím. Nepodléhá to ani okolním událostem, ale tomu, jak je následně prezentujeme. Csikszentmihalyi (1990) uvádí, že tento stav vyžaduje přípravu, systematické kultivování a schopnost jej chránit v osobní rovině. Jedinci, kteří získají schopnost regulovat své vnitřní prožitky, budou schopni kontrolovat kvalitu svého života, což je nejbližší cesta k dosažení štěstí (Csikszentmihalyi, 1990).

Klíčovým východiskem pro tuto práci však je definice štěstí dle teorie Seligmana. Seligman (2002) definuje štěstí jako stav, kdy jedinec prožívá trvalé a hluboké pocity spokojenosti a naplnění, které nejsou jen závislé na aktuálních událostech nebo vnějších okolnostech, ale jsou propojené s celkovým smyslem a kvalitou jeho existence. Pro

Seligmana (2002) je štěstí stavem, který vzniká díky rozvoji pozitivních emocí, nalézání smyslu života, budování kvalitních mezilidských vztahů a posilování osobních silných stránek.

Podle definice opravdového štěstí lze lidské štěstí zkoumat rovnou ve třech úrovních. První úroveň zahrnuje pozitivní emoce přispívající k celkovému příjemnému prožívání radosti z lidské existence, což autor označuje jako „příjemný život“. Do druhé úrovně se řadí zaujetí určitou činností, či angažovanost, které se týká termín plynutí neboli „flow“.¹ Tou třetí úrovní je pocit smysluplnosti. Každý člověk má potřebu chápat smysl a záměr svého života. To znamená, že v životě s hlubším smyslem je člověk součástí něčeho většího, než je jeho vlastní "já". Možná slouží něčemu většímu, nebo je prostě součástí širšího kontextu, který mu dává smysl. Tyto tři aspekty štěstí – pozitivní emoce, zapojení do činností a pocit smysluplnosti – pak lze efektivněji definovat, měřit a zkoumat (Seligman, 2002).

Později byla tato původní teorie rozpracována do teorie duševní pohody (well-being theory). „Dnes si myslím, že tématem pozitivní psychologie je duševní pohoda, že hlavním kritériem pro měření duševní pohody je míra optimálního prospívání (anglicky flourishing; odtud pramení volnější termín vzkvétání) a že cílem pozitivní psychologie je zvýšit míru prospívání.“ (Seligman, 2014, s. 24). Seligman (2014) chtěl termínem „flourish“ vyjádřit, že člověk by měl jako růže nejen růst do výšky, ale i kvést. Dospěl tedy k závěru, že úlohou pozitivní psychologie není a nelze, aby bylo jen pouhé dosahování spokojenosti v hédonickém slova smyslu (well-being), ale přispívání k tomu, aby se lidé ocitli ve stavu rozkvětu (flourish).

¹ Viz. následující kapitola.

Srovnání původní teorie opravdového štěstí a teorii duševní pohody rozpracovává následující tabulka²:

Tabulka 1: Teorie opravdového štěstí a duševní pohody (Seligman, 2014, s. 24)

Teorie opravdového štěstí	Teorie duševní pohody
Ústřední téma: štěstí	Ústřední téma: osobní pohoda
Měří se: životní spokojenost	Měří se: pozitivní emoce, zaujetí, smysluplnost, pozitivní vztahy, úspěšný výkon
Cíl: zvýšit spokojenost se životem	Cíl: zvýšit míru optimálního prospívání prostřednictvím zvýšení pozitivních emocí, angažovaného zaujetí, smysluplnosti, pozitivních vztahů a úspěšného výkonu

1.3 Wellbeing

Teorie wellbeingu se zabývá měřením a zkoumáním individuálního vnímání pohody a štěstí, tj. způsobem, jakým jednotlivci vnímají svůj život a vlastní stav štěstí. Mezi zkoumané aspekty patří emocionální pohoda, duševní a psychické zdraví, spokojenost s životem, smysluplnost a prožívání radosti. Jejím cílem je porozumět faktorům, které přispívají k lidskému blahu a pohodě, a navrhnout strategie a intervence pro zlepšení kvality života jednotlivců a společnosti jako celku.

Mezi autory, kteří se do teorie well-beingu významně zapsali, patří například americký psycholog Diener, který se zabýval subjektivním blahem a jeho měřením. Diener a Kahneman (1999) pojmají wellbeing jako závislost hodnocení vlastního života na dvou rovinách – kognitivní, související s objektivním zhodnocením životní spokojenosti,

² V původní teorii postupně vyšly na povrch tři nedostatky. Tím prvním je, že představa „štěstí“ je užívána v běžném životě a je často silně spojená s pocitem dobré nálady. Druhým slabým místem v původní teorii je, že štěstí je spojeno s mírou životní spokojenosti a dobrou náladou. Seligman (2014, s. 26) píše „Životní spokojenost v zásadě vyjadřuje veselost nálady daného jedince, a proto nemá nárok na ústřední místo v žádné teorii, která má ambice být něčím víc než vědou o dobré náladě.“ „Všechny prvky, které si lidé volí pro věc samotnou. „Pro věc samotnou“ je opět operativní fráze: aby mohla být věc základní složkou teorie, to, co si zvolíme, nesmí sloužit ničemu jinému. Lepší teorie by měla komplexněji specifikovat prvky toho, pro co se lidé rozhodují, co volí.“ (Seligman, 2014, s. 26). Což je třetím bodem, nikoliv tedy zvolené pozitivní emoce, zaujetí či smysluplnost. Na základě těchto nedostatků tak přišel s teorií duševní pohody, která všechny tyto nedostatky objasňuje a podává řešení.

a afektivní, spojenou s emocionálním vnímáním a náladami. Podle jejich definice je jedinec s vysokou subjektivní pohodou ten, který jen zřídka prožívá negativní emoce a dokáže vnímat svůj život jako uspokojivý s klidem a vyvážeností.

Subjektivní pohoda nespočívá primárně v počtu nebo frekvenci příznivých událostí, které se jedinci přihodí, ale spíše ve vnímání těchto událostí, které může být zkreslené směrem k negativním zážitkům (Parducci, 1995).

Seligman (2014) přispěl k možnosti měření subjektivní duševní pohody tím, že v ní rozlišil soubor kvantifikovatelných elementů, ze kterých jsou všechny skutečným objektem a duševní pohodě přispívají. Duševní pohodu však ani jeden zvlášť neurčuje.

Zmíněných elementů je pět a patří mezi ně: pozitivní emoce, zaujetí činností, pozitivní vztahy, smysluplnost a úspěšný výkon. Aby se lépe pamatovaly, užívá se pro ně jednotný termín PERMA. Termín je sestaven z počátečních písmen anglických slov **P**ositive Emotions, **E**ngagement, **P**ositive **R**elations, **M**eaning a **A**ccomplishment.

Pozitivní emoce neboli příjemné životní prožitky jsou pro děti důležité, jelikož podporují a napomáhají rozvíjet jejich představivost a fantazii. Když se děti věnují činnostem, které je zaujmou, upoutají a těší, tak budou s větší pravděpodobností i lépe čelit výzvám a aktivně hledat nová kreativní řešení a možnosti. Pozitivní emoce také mohou pomoci zahnat emoce negativní. Obecně tedy platí, že děti budou pravděpodobněji vykonávat ty činnosti, které je zajímají a těší, a tyto účinky budou trvat déle než krátkodobé potěšení.

Zaujetí činností souvisí například s jevem, kdy se děti dokáží natolik ponořit do hry, že je těžké upoutat zpátky jejich pozornost, nebo alespoň pobídnout je k tomu, aby dané činnosti ponechaly. Docílily totiž stavu plného zaujetí činností, tzv. „flow“³. Tento stav je zcela spontánní a přirozený, obzvlášť když se děti věnují takovým aktivitám, které mají rády. Rozvíjí intelektuální a emocionální stránky dítěte a posiluje jeho vytrvalost. Takový stupeň zaujetí je pro zdravý vývoj a rozvoj štěstí velmi prospěšný.

Co se týče **pozitivních vztahů**, které mohou být v podobě dlouhotrvajících vztahů například s rodiči, sourozenci, či přáteli, nebo jde o kratší nebo dočasné sociální vztahy s lidmi, je s nimi úzce propojeno štěstí a psychické zdraví, jelikož jsou zdrojem podpory

³ Viz. následující kapitola.

a kladných emocí. Dokáží poskytnout dobrou náladu, smích i štěstí. Je důležité být pro děti takovým typem člověka, na kterého se mohou spolehnout a jehož jednání je pro ně transparentní. Podobně podstatné je vést děti k utváření přátelských vztahů.

Smysluplnost je pak spjata se spojováním se a s angažováním v něčem větším, než je jedinec samotný. Toto ukotvení vytváří pocit, že život má hlubší význam, a takový život žít je smysluplné. Dětem je proto dobré nabízet zapojení se do činností, které se života bezprostředně týkají, například v rámci projektové výuky pomáhat při úklidu okolí školy. Tyto typy činností pak mají potenciál svým zacílením k obecnému dobru poskytnout naplnění a zvyšují pohodu.

Úspěšný výkon, snaha a dosažení cílů pomáhají k utváření zdravého sebevědomí, přináší pocity úspěchu a dodávají víru ve své schopnosti. Opět je důležité individualizovat a dítěti nabízet splnitelné cíle. V některých případech je důležité vnímat i sebemenší úspěchy dítěte a zrcadlit je, aby dítě získalo sebedůvěru, a tím i základ k motivaci k dalšímu učení.

1.4 Flow

V následující kapitole bude přiblížena teorie týkající se stavu flow. Tento pojem bude vymezen podle Csikszentmihalyiho a současně bude také přiblíženo, jak takového stavu dosáhnout při průběhu dětské hry.

Stav flow, známý též jako efekt flow, je obvykle překládán jako zaujetí nebo doba prožívání a plynutí. Kirchner (2009) naznačuje, že termíny jako stav zaujetí, pohroužení do činnosti nebo unesení činností by mu lépe vyhovovaly. Seligman (2014) jev popisuje jako stav člověka, který vyvine úsilí a plně se angažuje k dosažení cíle, který si sám nastavil, tak flow zažívá. V takovém stavu dochází k naprostému zaujetí danou činností, která člověka doslova pohltí. Jedná se o „uchvácení“, kdy člověk jakoby splyne s aktivitou, kterou má za cíl, a za soustředěné pozornosti prožívá velice komplexní emocionální pocity. „Prožitek flow je obvykle provázen pocitem hlubokého uspokojení a radosti, pocitem, že řídíme své činy a jsme pány vlastního osudu.“ (Slezáčková, 2012, s. 60).

Mihaly Csikszentmihalyi byl prvním psychologem, který se o fenomén flow blíže zajímal a v roce 1975 jej tematizoval. Ve výzkumných rozhovorech s lidmi, kteří ve všech

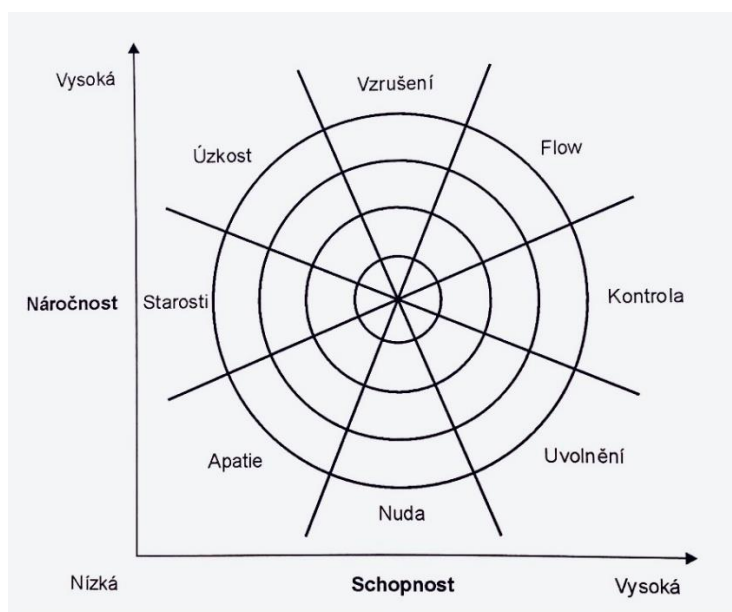
možných oborech například týkajících se sportu či dalších profesí dosáhli mimořádných výsledků, ho upoutalo, jak shodně zmiňovali, že se jejich cestu k úspěchu charakterizoval stav, kdy byli danou činností naprosto pohlceni. Jejich soustředění bylo natolik aktivováno, až měli pocit že s danou činností „splynuli“. Magyaródi (2013) uvádí, že plynutí je obvykle popisováno jako subjektivní stav, kdy jedinec zapomíná na okolní podněty a soustředí se na náročnou, avšak jím dosažitelnou aktivitu. Csikszentmihalyi (1996) se tento stav rozhodl nadále hlouběji zkoumat a zavedl pro něj termín „flow“. Tento termín se velmi rychle uchytil a patřil mezi nejstudovanější jevy pozitivní psychologie.

Výchozím prvkem šťastného a spokojeného života je podle Csikszentmihalyiho (1996) významná intenzita prožitku flow, protože s sebou nese pocit radosti, hlubokého uspokojení, a také s pocit samostatnosti. Zjistil, že tento prožitek nejen že rozvíjí schopnosti a dovednosti, ale také zvyšuje kreativitu a posiluje sebevědomí. Stanovil také podmínky a předpoklady, které by měly vést k dosažení stavu flow. Přestože jde o subjektivní pocity, nejsou podle Hrabce (2012) závislé pouze na osobnosti jednotlivce. Dají se také ovlivnit konkrétními situacemi, ve kterých se jedinec nachází. Stav flow nastává ve většině případů jako odezva určité aktivity, může ale nastat i zcela spontánně a samovolně, nebo jako spojení obou variant. Slezáčková (2012) uvádí, že je důležité brát v potaz i fakt toho, aby byly pro vznik flow rovnoměrně rozpoloženy jak naše schopnosti, tak obtížnost konkrétní činnosti.

Csikszentmihalyi (1996) uvádí osm základních prvků:

1. Aktivita je dostatečně obtížná a vyžaduje určité schopnosti, ale je možné ji úspěšně dokončit. (napětí mezi výzvou a schopnostmi)
2. Hluboká a intenzivní koncentrace na danou aktivitu. (soustředění se na činnost)
3. Aktivita má definované a zřetelné cíle. (zacílení)
4. Během provádění aktivity okamžitě získáváme zpětnou vazbu o tom, jak úspěšní jsme. (okamžitá zpětná vazba)
5. Při soustředění jsou potlačeny myšlenky na běžné starosti života, ačkoliv provádíme činnost s intenzivním zaujetím, nedostaví se zaznamenání pocitů námahy. (zvědomění a bezproblémovost procesu)

6. Radostné prožitky přinášejí pocit ovládnání situace. (kontrola nad vlastním jednáním)
7. Při ponoření se do činnosti ztrácíme vědomí svého individuálního já, ale když se stav flow ustálí, náš pocit já se projevuje výrazněji. (splnutí s procesem a jeho autoteličnost)
8. Během provádění aktivity dochází k odlišnému vnímání času, který se zdá být zrychlený. („pozastavení“ času)



Obrázek 1. Model flow (Nakamura, Csikszentmihalyi, 2002, s. 95)

Když budeme brát jako jeden z hlavních aspektů vzdělávání to, aby děti rozvíjely svou zvědavost a chuť se celoživotně vzdělávat, můžeme stavy flow považovat za důležité ukazatele pedagogické úspěšnosti. I učitelé prožívají flow, například tehdy, kdy vidí, že jejich žáci plně poslouchají a jsou vtaženi do jeho výkladu a udrží s učitelem například i oční kontakt. Některé výzkumy potvrdily, že prožitek flow může „přeskočit“ z učitelů na studenty a naopak. Zážitek flow pak nabízí neopakovatelné chvíle, kdy žáci s učitelem naprosto souzní a vzájemně se inspirují. Tento stav tedy přináší uspokojení z činností, do kterých pedagog investuje nejlepší ze sebe samého. Poskytuje prožitky radosti, naplněnosti a pochopení. Je nezpochybnitelné, že má svou pozici v oblasti týkající se lidského štěstí.

Pokud jako učitelé usilujeme o to, aby při vzdělávacích procesech docházelo k přítomnosti tohoto jevu, může se pro nás stát osm výše uvedených tezí konkrétními a částečně i měřitelnými způsoby práce. Podrobněji popsat je lze z obecného pedagogického hlediska takto:

Brát v úvahu zájmy a dovednosti konkrétního dítěte. Podstatným aspektem pro navození stavu flow je jistá rovnováha mezi úrovní dovedností dítěte a náročností dané aktivity. Jestliže bude daná aktivita příliš snadná, mohlo by dítě reagovat projevením nezájmu, když však aktivita bude příliš náročná, dítě se při ní může cítit ve stresu.

Jasně a přesně definovat strukturu dané aktivity. Stanovit její cíle a pravidla, což dítěti usnadní se do aktivity mnohem více ponořit, protože se v ní dokáže orientovat. Pokud však dítěti stanovujeme cíle a pravidla, neměli bychom dítě příliš instruovat. Dítě se stále potřebuje cítit ve své vlastní komfortní zóně, ve které je svobodné a může se samo rozhodovat, jak k dané aktivitě přistoupí. Taková autonomie pak může posílit angažovanost a nadšení.

Poskytovat okamžitou zpětnou vazbu. Což je zaručeným motivačním prvkem k pokračování. Příjemné prožívání činnosti obvykle vytváří touhu danou činnost opakovat.

Nabízet přiměřeně nové výzvy nebo opakující se činnosti. Děti prožívají flow hlavně pokud jsou emocionálně vtaženy do aktivity, a takové pocity radosti, nadšení a hrdosti pozitivně přispějí k prohloubení tohoto stavu, což podle Kirchnera (2009) dokáže poskytnout pevný základ pro jejich další učení a rozvoj. Sem patří například situace, kdy se dítě snaží postavit věž ze všech kostek, které má. Když položí poslední kostku na její vrchol, rozzáří se a začne se smát, případně radostí poskakovat.

I přes všechny tyto nároky na pedagoga je flow ve své původní podobě zcela nezávislé na činnostech více nebo i méně řízených pedagogem. Csikszentmihalyi (1990) uvádí, že stav flow je neodmyslitelnou součástí spontánní volné hry, během níž dítě prožívá emocionálně pozitivní stav, který lze popsat jako tiché štěstí. Dále identifikuje hru jako jednu z cest k dosažení optimálního prožitku. Hry jsou vhodným prostředkem, aby při jejich průběhu došlo ke stavu plynutí (Neuman, 2011).

2 PEDAGOGIKA FRANZE KETTA

2.1 Pedagogika Franze Ketta v kontextu

Úvodní krátká zmínka pojednává o pedagogické osobnosti Franze Ketta a historii konceptu (1), dále o její charakteristice, která bude doplněna o osobní postřehy z osobních poznámek, z prvotního setkání s touto pedagogikou (2) a specifikována bude její prvoplánově nejviditelnější složka – práce s pomůckami (3).

2.1.1 Franz Kett a historie pedagogického konceptu

Franz Kett (1933–2023) byl bavorským pedagogem a zakladatelem pedagogiky zaměřené na rozvoj základní schopnosti prožití smysluplného života. „V naší pedagogické práci se dětem opakovaně snažíme tento moment pozitivního začátku připomínat. Ukazujeme jim rozmanitým způsobem, že život je dar, ale také úkol, kterému je třeba dostát.“ (Havel et al., 2022, s. 20). Jedná se o pedagogický koncept, kde se všední jevy a události zkoumají jednoduchým způsobem, pomocí symbolů se rozvíjí vnímání a způsob vyjadřování a život v mezilidských vztazích je podporován a oceněn. „Radosti ze života není nikdy dost, a žízň po životě také ne. Člověk touží po nových zkušenostech, po živé naději. A něco takového se nesmí pohrbit.“ (Havel et al., 2022, s. 20).

Franz Kett se narodil roku 1933 v Mnichově a jak sám uvádí, neměl svůj další cíl nijak jasně daný (Havel et al., 2022). Hledal se a vyzkoušel toho opravdu mnoho. Od studia teologie a filozofie v letech 1952–1957 ve Freisingu, po nezdařilý pokus přihlásit se na psychologii nebo na důstojnickou školu. „Nezbývalo než se stát učitelem, což bylo nakonec správné rozhodnutí. Přes všechny své krize a nezdary jsem našel povolání, ve kterém se dodnes cítím doma. Nalezl jsem v něm kus své identity.“ (Havel et al., 2022, s. 47). Po studiu působil mezi roky 1961–1972 na různých typech škol, aby následně nastoupil do vedoucí funkce a převzal referát mateřských škol mnichovské arcidiecéze a přebíral zodpovědnost za více než 500 mateřských škol. Stalo se tak v době, která byla pro předškolní pedagogiku v Německu přelomová a on, aby tyto školky nezaostávaly, byl postaven před výzvu hledat inovativní cesty. V té době se v rámci organizování dalšího vzdělávání setkává s Ester Kaufmannovou, která se vyznačovala nesmírnou citlivostí k dětem, a z jejich spolupráce vzniká první nábožensko-výchovný přístup se zacílením na

náboženskou výchovu „Religionspädagogische Praxis“. Díky specifickým postupům, pomůckám, a také úspěšným ověřováním praxí se začíná šířit a promýšlet. Vznikají první praktické sešitky i reflektující díla.

V určité chvíli se ale Franz Kett začíná více soustředit na obecnou antropologickou a vztahovou stránku, Ester Kaufmannová ji začala omezovat na konfesní sdílení a předávání víry v rámci katolické církve. Jejich cesta se rozešla s tím, že Franz Kett tento rozchod komentuje slovy: „Vidím hluboce zakořeněný pařez, ze kterého vyrůstají dva stromy. V jejich stínu se mohou shromáždit nejrůznější lidé. Jedni hledají cestu ke sdílení víry, druzí podněty k celistvé výchově a vzdělávání.“ (Havel et al., 2022, s. 68).

V současné době je pedagogika Franze Ketta rozšířena kromě v německy mluvících zemích také v Maďarsku, Rumunsku, Finsku a v Jižní Koreji.

2. 1. 2 Charakteristika pedagogického konceptu a osobní poznámky

Na vývoji PFK neměla největší vliv vědecká teorie, nýbrž praktická práce tzv. v terénu, kde se na základě výzev, které se během všedních denních činností objevovaly, tato pedagogika induktivně vyvíjela.

Sama sebe pak popisuje a dá se v nich od ostatních alternativních směrů také odlišit těmito charakteristikami (Kett & Koczy, 2009):

Je to pedagogika **existenciální**, což se v praxi projevuje tím, že pracuje s elementárními, podstatnými, ale také pokud možno původními věcmi a ději. Pracuje s tématy jako: To jsem já. Mám tady své místo. Dům. Strom. Ale také: Jdu. Sedím. Apod.

Je to pedagogika **vztahová**, tedy tematizuje vztahy mezi lidmi a strukturuje je do cesty JÁ – TY – MY. Přináší témata jako například. To jsem já, a to jsi ty. To je moje – to je tvoje. Jsme spolu. A ke zviditelnění vztahů nabízí specifické písničky a aktivity se specifickými pomůckami.

Je to pedagogika **symbolická**, která pracuje s volnými asociacemi, abstrakcí a symboly. Tematizuje otázky jako například: Co mi to připomíná? Co je za tím? Sem patří asi ta nejvíce viditelná specifická oblast této pedagogiky, což je práce na zemi se šátky a dekoračním materiálem přírodního nebo původního typu. Tajemství se dá přiblížit různým způsobem. Kett zdůvodňuje tuto prioritu takto: „To nejživější však sdělíme obrazem. Obrazy jsou plnohodnotné, ale vlastním způsobem. Je nesmysl chtít je

přetlumočit do slov.“ (Havel et al., 2022, s.62). Není sice možné obrazy převést do pojmů, ale lze s nimi nakládat tak, jak jim přísluší. Můžeme je tvořit, dívat se na ně, vnímat je a žít v nich.

Další charakteristickým důrazem této pedagogiky je, že se jedná o pedagogiku **spirituální**, ptající se po smyslu. I když původně vzešla z konfesní potřeby náboženského vzdělávání, přetransformovala se v pedagogiku, která usiluje o to vytvářet takový vzdělávací prostor, aby si člověk mohl sám v sobě upevnit otevřenost pro otázky po smyslu všeho, co jej obklopuje a co prožívá, což v praxi znamená ptát se – filozofovat a teologizovat, kriticky myslet, slavit a být otevřený možnostem.

V rámci těchto charakteristik se pedagogika Franze Ketta považuje za otevřený koncept, nikoli za alternativní pedagogický směr. Vnímá se jako pedagogika přirozená, která se snaží tematizovat procesy a nabízet elementární činnosti, které jsou přirozeným základem jakékoli pedagogické činnosti. Podobně nemá ambici zakládat „své“ školy. V současné době pracuje v ČR na bázi volné asociace mateřských škol, které podle svého uvážení více nebo méně nástroje tohoto pedagogického konceptu užívají.

Pro lepší orientaci v charakteristických rysech této pedagogiky jsou zde uvedeny i osobní poznámky z prvních pozorování práce školené učitelky s dětmi. Bez hlubší znalosti souvislostí bylo zaznamenáno následující:

Aktivity, které paní učitelka nabízí, jsou velmi flexibilní, dají se velmi snadno přizpůsobovat daným schopnostem dětí:

Celistvé, tj. zahrnují i psychické, emocionální a duchovní aspekty, a nejen fyzické či kognitivní. Jsou kombinací různých znalostí, i když se činnost týká například „jen“ znalosti barev či tvarů. Zahrnuje i motorické dovednosti, kterými je například navlékání.

Vztahové, tj. pracuje se s pohledem na sebe, dovedností něco vzít, ale i podat dál, se schopností čekat, vyjádřit se a poslouchat druhého. Děti po sobě činnosti opakují a projevují radost, že se jim společně něco povedlo.

Nabízí dětem možnost položit otázku, která je zajímá, vyslovit názor a hledat odpovědi i na otázky týkající se života či vztahů. Běžné činnosti, které lidé často vykonávají zcela automaticky se stávají prostřednictvím snadných cvičení zcela vědomými.

Vedou k soustředění, tj. děti jsou přítomné, v tu chvíli vnímavé a iniciativní. Jejich soustředění je omezeno pouze hranicí jejich trpělivosti závislé na počtu zapojených dětí například při čekání „až na mě přijde řada“.

Otevírají základní témata, například někam přicházím, hledám své místo a uvědomuji si, že tu nejsem sám, ale obklopují mě i druzí. Společně se sedí kolem středu, na který se společně soustředíme, a kde tvoříme z pomůcek obraz.

Činnosti jsou různého typu. Zaznamenaný byl zpěv, říkanky, práce s gesty, pantomima, prvky dramatizace, filozofování i samostatné tvoření.

Závěr pozorování: Na základě takových jednoduchých aktivit, které jsou založené na interakci, sounáležitosti a sdíleném úspěchu dochází k utvoření klimatu, které je respektující, otevřené a zve k tvořivosti.

2.1.3 Pomůcky a jejich specifikace

Specifickým a nejviditelnějším prvkem, který pedagogika užívá, jsou specifické pomůcky – šátky a dekorační materiál různého typu. V nejstarších pomůckách lze nalézt i pomůcky původně náležící k Orffovu instrumentáři nebo k pedagogice Friedricha Fröbela, např. barevné části dřevek různých geometrických tvarů. Mezi pomůckami mohou být také perly, řetězy na vánoční stromky, barevné provázky, delší provazy nebo kousky filcu. Veškeré pomůcky se uskladňují v nízkých proutěných košících, a každá jednotlivá pomůcka se nachází na svém daném místě, aby byly přehledně uspořádány.

Základ pomůcek tvoří hlavně barevné šátky z řady různých materiálů, jakými jsou pevná či jemná bavlna, nebo zcela jemné silonové látky. Dětem představují něco, co je pro ně pochopitelné a současně uchopitelné. Dají se i jednoduše proměňovat, a lze za nimi „uvidět“, co je právě potřeba. Plní svou roli podobně jako široká škála odstínů při malování a představují také určité aspekty spojené s významem barev. Dávají příležitost k sestavení jednoduchých geometrických tvarů, a také částečně poskytují možnost pracovat s plastickými prvky.

Práce s těmito pomůckami se pojí se symboličností a tvořivostí. Právě prostřednictvím tvůrčích procesů ve hře může dojít k objevení potenciálu umělce, výzkumníka či technika, jaký v sobě děti mají, tedy toho, jací jsou. Výběr materiálů pak směřuje k původní spontánní hře v přírodě – tedy na zemi s využitím přírodních materiálů, jakými

jsou hlína, kameny, dřevo, voda, příp. další řady jiných dostupných materiálů, v nichž děti nacházejí původní a základní tvůrčí stavební kameny. Děti, které se s danými pomůckami setkávají a mají možnost s nimi pracovat se učí trpělivosti a zručnosti. Stávají se z nich malí tvůrci světa, kteří probouzejí v sobě samých řady osobnostních kvalit. (Havel et al., 2022).

S pomůckami se pracuje zásadně na zemi. Tím, že dochází k přímému kontaktu se zemí je zřejmé, že ji svým nakládáním mění a ovlivňují, v pozitivním smyslu ochraňují a kultivují. Co se zde děje v malém, děje se i ve větších souvislostech celé planety. S tím souvisí i křesťanský nárok na angažovat se za širší dobro, krásu a pravdu světa, o kterých křesťané věří, že tento svět přesahují.

3 PEDAGOGIKA FRANZE KETTA A JEJÍ POJETÍ RADOSTI

V návaznosti na tento kontext bude v následujícím textu zachyceno, jak jsou výše obecně charakterizované klíčové pojmy (radost, štěstí, duševní pohoda (well-being) a flow) promyšleny v tomto pedagogickém konceptu.

3. 1 Pedagogika Franze Ketta a radost

Zacílení na „metakompetenci“ pozitivního přístupu k životu, který „je krásný, i když mnohdy nemusí být lehký“, formuluje a zdůrazňuje sám zakladatel. Toto nastavení vzdělávacích priorit by mělo být patrné ze samotného postoje pedagoga a předpokladem je, že dojde k jeho zachycení v rámci pozorování v praktické části práce. S okamžiky radosti, ať už jsou individuální nebo sdílené, spontánní či částečně řízené by měl pedagog vědomě pracovat, dávat jim prostor a vhodným způsobem verbalizovat. Tento pedagogický přístup tematizuje práci s radostí na práci se vzdělávacím obsahem.

Základem pedagogiky je tzv. **radost** z bytí, která se projevuje v souhlasu se životem a je třeba ji prvně aktivovat a následně posilovat. Až na tomto základě se vlastní vrozené, ale i získané schopnosti, vlohly a talenty rozkryjí a rozvíjejí například tak, jak jsou formulovány v RVP PV. V takové mateřské škole pak přirozeně není klima zaměřené na výkon, ale na individualizovaný rozvoj základních kompetencí. Důraz je kladen i na rozvoj schopnosti vytvářet vztahy, ať k něčemu či někomu a prostředí mateřské školy se tak stává malou laboratoří světa, ve kterém pobývá komunita dětí a jejich průvodců. Vzdělávací prostředí by pak dětem mělo poskytovat takovou nabídku, aby měly tu možnost objevit, rozpoznat, ocenit, a hlavně prožívat pozitivně své jedinečné „já“.

3. 2 Pedagogika Franze Ketta a štěstí

Specifickým prvkem pedagogiky Franze Ketta je právě posilování existenciální stránky dítěte, konkrétně jeho **radosti z bytí v přítomnosti** a vnímání se jako jedinečná osobnost a radosti ze života samého. Kett k tomu říká: „Jsem tady a teď tak, takový/taková jaký/jaká jsem, a je to tak dobře.“ (Havel et al., 2022, s. 93). Během jednotek se klade důraz na to, že já, ty či my jsme tady, a kdyby to tak nebylo, byla by to škoda. Činnosti pak přispívají k prožívání času jako děje, který je přítomným okamžikem a odehrává se tady a teď. U dětí lze díky takovému přístupu vyvolat uvědomění si důležitosti a hodnoty života, což je mezním faktem k prožívání životního štěstí.

Vedle radosti z bytí v přítomnosti, jako významné součásti pocitu štěstí, nabízí tento koncept i posilující **pozitivní prožívání roviny vztahové**. Franz Kett inspirovaný Martinem Buberem rozlišuje v tomto smyslu dvě vztahové kvality. Ta první je věcná a jejím úkolem je pochopení toho, jak něco funguje, a jak se to dá následně použít a využít. Pro takový vztah má pedagogika označení JÁ – ONO a označuje je jako nutné k přežití. Druhá kvalita se týká poznávání života a jeho porozumění. Je nezbytná k tomu, „aby člověk zůstal člověkem“ a pojmenovává se JÁ – TY. Jejím základem je dialog a respekt uplatňovaný nejen vůči druhým lidem, ale například i vůči přírodě. Tyto myšlenky však dostávají díky jednoduchým činnostem konkrétní podobu. Děti si například mohou vyzkoušet, jaké je to být něčím jiným a mohou se s tím identifikovat, promluvit „jako...“. Když si vyberou být jako kámen, může je zaujmout jeho tvrdost, odolnost, stáří nebo síla. Když se pracuje s tématem hvězdy, mohou zářit, blikat, padat, ukazovat směr, doprovázet, ... V každém případě však těmito činnostmi lze slovem, gestem i obrazem získávat a prohlubovat k dané skutečnosti vztah, který není jen pragmatického „užitkového“ typu. I když jde o vztah k věci, je dialogický. Díky identifikaci a různým podobám znázornění daného předmětu si mohou uvědomit i něco o sobě samotných nebo o druhých. V takových interakcích má dítě možnost objevovat smysl své existence a má možnost zahlédnout, jak vše, co kolem něj existuje, mu má co nabídnout, a že „je úžasné být toho součástí.“ „V době, která nese spíš zklamání, obavy a strach, je posílení odvahy k životu a ke štěstí obzvlášť nutné.“ (Havel et al., 2022, s. 95).

3. 3 Pedagogika F. Ketta a wellbeing

Prvky wellbeingu se v pedagogickém směru Franze Ketta a jeho jednotkách prokazatelně objevují. Pokud si vezmeme jako předlohu teorii PERMA od M. E. P Seligmana, nalezneme už jen pozorováním praxe této pedagogiky mnoho shodujících či vzájemně doplňujících se prvků.

Pokud se jedná o první složku teorie týkající se **pozitivních emocí**, nalezneme ji při samotném startu jednotky, jejímž hlavním záměrem je vytvořit ve skupině atmosféru příznivou dalšímu společnému učení. Pozitivní emoce se promítají ale i v závěru jednotky při individuálním tvoření. Emoce se tak vztahují ke zvládnutému, nově naučenému, nebo k estetické spokojenosti s výtvořem.

K zaujetí činností se cíleně vytvářejí podmínky také hned na začátku setkání. Napomáhá k tomu ujištění o tom, že má každý své místo a sezení v kruhu, díky němuž nic nebrání eventuálnímu očnímu kontaktu mezi zúčastněnými. Tvar kruhu umožňuje začlenění každého člena skupiny a částečně zajišťuje i rovnost vzdělávacích šancí. Dítě je tedy se všemi na stejné úrovni a dá se na základě této situace zaktivovat potenciál každého dítěte, čímž se podpoří i jeho individuální dovednosti, v čemž se také odráží složka **úspěšného výkonu**. Samotná didaktická činnost se pak právě soustřeďuje na to, co se děje uprostřed kruhu a setkání s touto skutečností se pak děje, pokud je to možné, všemi smysly.

I stránka **pozitivních vztahů** má v této pedagogice své místo. Podle Ketta a Eder (2014) se tato pedagogika vyznačuje tím, že klade mezní důraz na vztahy a sociální vazby. Děti jsou následně připraveni na nadcházející setkání s tématem, které představuje nějaký předmět, či znázorněný obraz na podlaze. Učitelé na základě rozmanitých metod v dětech probouzí chuť k hledání odpovědí na otázky, které se samotných vztahů týkají. Tím, že pomůcky jsou „jednotné“ a přesto dostatečně rozmanité, objeví se na podlaze řada mnoha podobných, ale přesto naprosto originálních forem vyjádření, což povzbuzuje k citlivosti vnímání a následnému přijetí jak vlastního, tak výtvaru druhých. Dítě si začíná vybudovávat respekt a ocenění ve vztahu jak na individuální, tak na kolektivní úrovni.

Zaujetí činností se promítá i v té části setkání, kdy děti mohou poslouchat vyprávění příběhu, zapojit se do něj, nebo si některé situace samy prožít. Učení, které obvykle prostřednictvím příběhu probíhá, stimuluje zaujetí. Jak děj příběhu postupně plyne, obraz na zemi ve středu kruhu se dostává do středu reprezentovaného prostoru a významu vyprávění příběhu, což je pro dětskou zaujatost velký benefit.

Smysluplnost je pak nejvíce zřetelná v závěru jednotky, kdy je cílem shrnutí prožitého a jejich začlenění do osobního kontextu. Děti se učí vyjadřovat své postoje, vzájemně si naslouchat a přijímat s respektem názory druhých. Proces učení je vizualizován konečným obrazem, který „dává smysl“, tj. tvoří harmonický celek, a každý zapojený v něm má místo, které respektuje jeho jedinečnost. Odstoupení od svého díla a vnímání jej jako součást celku má potenciál probudit **pocit úspěšného výkonu** ale i pocit, že jsem podobně jako ostatní součástí „něčeho většího, co je krásné“. (Kett & Koczy, 2009).

3. 4 Pedagogika Franze Ketta a flow

Pedagogika F. Ketta s prožitkem flow počítá, jak dokládá článek „Pedagogika Franze Ketta z pohledu prožitku flow podle Csikszentmihalyiho“ (Muroňová & Havel In Jahrbuch 2020). Zde je u jednotlivých tezí popsána charakteristika aktivit, které pedagogika F. Ketta nabízí.

U napětí mezi výzvou a schopnostmi je to například celkový elementární a flexibilní charakter činností, které se dají snadno individualizovat. Jsou segmentované, takže je lze provádět v postupných a relativně uzavřených krocích, které lze podle náročnosti pomalu zvyšovat. Např. chůze kolem kruhového šátku s otevřenýma očima, pak se zavřenýma očima s doprovodem, a nakonec zcela samostatně. Činnosti mají holistickou kvalitu a při jejich praktickém využití lze užít i jejich rozmanitostí týkající se rozvoje různých znalostí a motorických i sociálních dovedností.

Soustředění se na činnost usnadňuje používání jednoduchých materiálů nebo akustické signály, které pomáhají zorientovat se, kde je začátek, konec nebo pořadí činností. Cvičení a velké množství popěvků, které mohou činnosti doprovázet, např. „Z ruky do ruky lano putuje, tebe a mě spojuje“ nebo pomohou dítěte zpřítomnit se, např. „Já jsem tu, jsem tu opravdu. Ani vpravo, ani vlevo, ani vpředu, ani vzadu, nikde jinde jenom tu, jsem tu opravdu.“

Zacílení zajišťují malé střídající se aktivity s jasným cílem. Úkoly jsou členité a jsou prováděny pečlivě a v postupných, relativně uzavřených krocích. Pracuje se v malých krocích, které následují v promyšlené posloupnosti. Tímto způsobem je možné dosáhnout mnoha malých dílčích úspěchů, které mohou děti zažít. Například „Kousek po kousku objevujeme, co se zde skrývá.“ – „Nejprve poslouchej, pak přemýšlej a pak to řekni.“

Okamžitá zpětná vazba je zajištěna různými způsoby. Prvním způsobem je, kdy dítě samo při nějakém tvůrčím procesu, který mu přináší radost, získá rezonanční zkušenost, tedy zážitek, který vyvolává silné emoce nebo pocity porozumění. Např. jeho originální nápad hry s lanem ostatní děti opakují. Další způsob zpětné vazby si zajišťuje skupina dětí navzájem. Je založena na vnímání a uznání jakéhokoliv přínosu ostatních účastníků skupiny, či vlastního individuálního projevu ve skupině, např. když se individuální obraz

stane součástí celku, což je patrné po odstoupení od finálního obrazu na zemi. Třetím zdrojem zpětné vazby je pak pedagog, který svým pozorným přístupem jednak individualizuje, ale hlavně v případě dosažení společného cíle činnosti startuje vyslovení zpětné vazby celou skupinou, například říkankou, nebo rituálem pochvaly, např. „Raz, dva, tři, super!“

Zvědomění a bezproblémovost procesu zajišťují činnosti, které jsou v nejvyšší možné míře situační a mají stálý charakter hry a podporují tzv. „nenámahu“. Pedagog by měl být schopen měnit nabídku činností tak, aby „šla naproti“ dětské zvědavosti i zvědavosti. Často lze pozorovat, že se děti zklidní při vytváření individuálních výtvarů. Díky tomuto osobnímu způsobu vyjádření se často zcela věnují svému tvůrčímu úsilí, jsou se svými výtvarnými díly zajedno a získávají při tom vnitřní uspokojení. Pro děti během činností není uspokojivý jen jejich výsledek, ale celý proces a akce sama o sobě. A na základě veškerých takto nabízených prostředků, které se vzájemně prolínají, a jejich prostřednictvím je dětem umožněno mnoho malých dílčích úspěchů.

Kontrola nad vlastním jednáním je zajištěna činnostmi, které usilují o řád nebo umí pořádek z chaosu vytvořit. Cokoli „vnějšího“ (obraz, činnost, píseň) by přitom mělo důsledně souhlasit i s „vnitřním“ (myšlenkou, představou). Například by mělo platit, že to, o čem pedagog zpívá, to také dělá. Procesy i jednání pedagoga by měly být transparentní a autentické.

Splynutí s procesem a jeho autoteličnost⁴ je viditelná na konci setkání, kdy je střed kruhu obvykle vyplněn bohatě členitým obrazem. To je sice krásný „konečný produkt“, ale nikdy ne cíl jednotky pedagogiky Franze Ketta. Důležitější, než hotový obraz je proces jeho vzniku. Dítě bylo do tohoto procesu plně zapojeno, mělo různé vzdělávací zkušenosti, bylo v interakci se skupinou, nechalo se oslovit tématem, a nakonec projevilo své osobní uchopení tématu tvůrčím způsobem. To vše bylo pro dítě přínosem již v průběhu samotného procesu.

Intenzivně prožívaná jednotka probíhá až třičtvrtě hodiny, dětem se při nich **čas opravdu pozastaví** a je zcela zapomenut. Oni v takovém ponoření pak setrvávají, aniž by vykazovaly

⁴ Termín autoteličný je odvozen z řeckého „autos“ (sám) a „telos“ (cíle). Uspokojující není výsledek činnosti, ale činnost sama. Jinými slovy, cíle činnosti spočívá do značné míry v činnosti samotné.

sebevětší známky neklidu. Toho je docíleno především střídáním vzrušujících a relaxačních prvků.

4 PROJEVY RADOSTI DĚTÍ PŘI PRÁCI S PEDAGOGIKOU FRANZE KETTA – VÝSLEDKY EXPERTNÍ SKUPINY

K osobnímu zcitlivění se pro sběr a vyhodnocování dat v praktické části této práce využilo i zkušeností expertní skupiny vyškolených učitelek mateřských škol v této pedagogice s delší praxí, která se sešla 8. a 9. března 2024 na prohlubujícím dvoudenním semináři v Dobříni u Roudnice. Skupina reflexí vlastní praxe poskytla výčet konkrétních specifických metod, postupů a aktivit, kterými pedagogika Franze Ketta disponuje.

Skupině bylo předloženo osm tezí, které Csikszentmihalyi (1996) vymezil jako charakteristiky fenoménu flow. Otázka na skupinu zněla, jaké situace a s nimi spojené konkrétní nástroje této pedagogiky jim k této tezi nejvíce sedí. Účastnice se následně rozdělily k jednotlivým bodům do skupin, diskutovaly a výsledky prezentovaly ostatním. Zbývající část pedagogů pak jejich výčet doplnila, případně upřesnila nebo upravila. Prezentace byla zaznamenána a následně z ní byly vypsány ty výpovědi, které byly podstatné k tomu, aby během vlastního pozorování projevů radosti šlo rozpoznat, zda – pokud nastal v souvislosti s nějakou vzdělávací aktivitou – se jednalo o „běžnou aktivitu“, nebo pocházela z instrumentáře tohoto pedagogického konceptu.

Práce skupiny probíhala jedno dopoledne. Pro přehlednost byly ke každé tezi vybrány tři vzorové příklady:

První skupina: napětí mezi náročností úkolu a schopnostmi

- Zvedáme provázek ze země tak, že jeden konec držíme a druhý se musí stále země dotýkat: „Zvládneš to?“ ... „A zvládneš udělat i krok?“ ... „dva?“ ... „Dokážeš s provázkem obejít celý kruh?“
- Posílání těžšího košíku, krabice s výzvou „Uneseš to?“
- Do středu položíme předmět, či barevný šátek a zeptáme se: „Co to asi je? Napadá tě nějaké slovo?“

Druhá skupina: soustředění na činnost

- Individuální pohyb se šátkem a poslechem hudby – děti se ponoří „do svého světa“, přiměřeně dlouhé vyprávění, kdy se dítě „ponoří do příběhu“.
- Po kruhu posíláme balónek, který nesmí spadnout – děti slyňuly s procesem tak, že ani nevnímaly paní kuchařku, která zrovna vezla do třídy svačinu. Některé děti

nevydrží pozornost až do konce, při opakování této činnosti však jde vidět progres dětí, pro které to zpočátku mohlo být těžké, ale po delší době pozornost udrží až do konce.

- Jakékoli individuální tvoření, kdy se dítě soustředí na svůj vlastní výtvar, který tvoří na své podložce.

Třetí skupina: zacílení

- Postup v jednotlivých krocích, pokyny typu: „Odtud – potud.“ – „Teď já a teď ty.“
- Závěrečné odstoupení od celkového obrazu ve smyslu: „To jsme společně vytvořili.“ – „Tohle vzniklo.“ – „To je krása!“
- Samotná řízená jednotka má jasně danou strukturu a děje se ve čtyřech jasně zacílených krocích.

Čtvrtá skupina: okamžitá zpětná vazba

- Zajištění „mikrodialogů“: „To jsem já. – „Ano, to jsi ty!“ Zrcadlení při představování jmen dětí v kruhu: „Já jsem Tereška.“ a zpětnou vazbou je odpověď dětí „Ahoj Tereško“. Nebo zrytmizování svého jména. Dítě vytleská jméno a ostatní děti ho po něm vytleskají také. Další ho vydupe, děti to po něm zopakují.
- Uděláme kruh kolem hotových výtvarů z dekoračních materiálů a říkáme společně „Jó, to se povedlo.“ „Lusk, tlesk, plesk, super.“ „Teď si zatleskáme.“ Jedná se o hrubé zásahy, kterými však učitel správně hygienicky uzavře flow. Je to přirozený zásah, dětem se aktivita správně uzavře a následně na ni mohou zpětně vzpomínat, dá se pojmenovat, je to to, co jsme tzv. dělali odsud posud. Je nutné na uzavření činnosti dbát.
- „Polož obruč doprostřed“ – „Je to uprostřed?“ – Děti si poskytují okamžitou zpětnou vazbu samy, pedagog ustupuje do pozadí, příp. situaci pomáhá komunikovat.

Pátá skupina: zvědomění a bezproblémovost procesu

- „Kettovské košíčky“ obsahující dekorační materiály, se kterými děti tvoří, a které se denně opakovaně používají k různým činnostem. Neruší, jsou jednoduché a přehledné. Tato forma individuálního tvoření dítě nestresuje tím, že něco neumí nakreslit nebo něco pokazí.

- Úvodní rituály, kdy děti vědí, co se bude dít, jelikož se to během dní opakuje v různých obměnách, jako je posílání obruče po kruhu nebo „nabalování dětí na šátek“, kdy například učitelka drží kruhový šátek a postupně obchází děti, které už vědí, že až na ně přijde řada, zvednou se, chytí se šátku a jdou společně s ostatními pro další dítě.
- Odkrývání předmětu, který bude tématem. Je to postupný proces, který už časem děti znají a může proběhnout bez pokynů učitelky – děti vědí, že nechodí předmět odkrýt najednou, čekají na signál nebo – v dalším kroku – chodí jeden po druhém.

Šestá skupina: sebekontrola nad vlastním jednáním

- Důraz na „moje“ místo. Každé dítě má ve třídě své místo, svou židli, na kterou mu nikdo nesedne, své místo v kruhu, svou podložku. Nějaký „prostor“, který je jeho, a je to také zdůrazněno, že to je opravdu jeho místo.
- Při individuálním skládání omezení určitým prostorem v podobě podložky, u menších dětí i v počtu nabídnutých košíčků s dekoračními materiály.
- Děti mají omezený i čas písničkou, která když skončí, tak činnost tvoření končí. Děti skládání pohlí a nemají ani potřebu koukat na to, jak a co staví kamarád vedle něj. A na základě toho, že mají omezený prostor, čas a materiály se stávají pohlcenými činnostmi, a mají tak možnost sebekontroly nad tím, co ve svém prostoru tvoří. Dítě postupně získá zkušenost, že není špatně, pokud se mu výtvar nepovede, může ho změnit a přetvořit.

Sedmá skupina: změna prožívání času

Tento bod je narozdíl od těch předešlých nástrojových prvků popisem kvality. Aby kvalita byla plnohodnotná, vyžaduje si jakýsi pedagogický nárok. Dítě je v hluboké přítomnosti, že se mu může subjektivně zdát, že se činností zabývá teprve chvíli, ale přitom je v jejím průběhu už několik minut. Tato podmínka nese nárok na pedagoga umět procesy činností, ve kterých jsou děti „mimo čas“, ukončovat. Je třeba vytvořit předěl, kterým jim citlivě umožní vrátit se zpět do reality. Například přestane při tvoření hrát hudba, děti vědí, že mají přestat skládat.

Osmá skupina: splynutí s procesem

Také tento bod není nástrojového typu. Spíše popisuje „procesuálnost“ činností, do kterých se mohou děti ponořit. Uspokojující tedy není pro dítě výsledek, ale činnost, jako taková. Dítě pak nepotřebuje dostávat „umělou“ pochvalu v podobě „Jé, ty jsi ale šikovná holčička“, ale samotné učení je pro něj dostatečnou motivací, aby se dál učilo a chtělo se učit. Učitelka nehodnotí výsledný výtvar díte, ale vyzdvihne prožitek, který má ku příkladu ze skládání a tvoření a prožívá při něm radost a sebenaplnění.

PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část se soustředí na popis metodologie a sběru dat. Následuje vyhodnocení výsledků provedeného výzkumného šetření v mateřské škole X.

5 CÍL A VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Radostné prožitky jsou v této pedagogice stěžejní, protože jejím základním cílem je posilování životní odolnosti tím, že vědomě pracuje s projevy radosti, které mohou být ať už bytostní či explicitně jásavé. Pedagogika F. Ketta má na to specifické nástroje, které umí nastavit podmínky a pracovat s klimatem ve skupině. Stále však platí premisa, že pocit radosti nelze nastavit na povel – někdy podmínky připravit nelze a projevy radosti zachytíme, a někdy připraveny jsou, ale bez většího efektu.

5.1 Cíl práce

Na základě těchto podnětů je hlavním cílem bakalářské práce prozkoumat, zda specifické nástroje této pedagogiky měly ve zkoumané skupině dětí relevantní vliv na jejich projevy radosti. Předpokládám, že zachytím nebo nezachytím souvislost mezi didaktickým nástrojem této pedagogiky a pozorovaným projevem radosti u dítěte nebo dětí. Pokud se objeví souvislost, pak bude vzhledem k počtu zachycených jevů v nějaké míře bezvýznamná, významná nebo závažná.

5.2 Výzkumné otázky

Na samotném počátku kvalitativního šetření jsem si stanovila následující výzkumnou otázku:

- Jaký vliv má aplikování specifických nástrojů pedagogiky Franze Ketta na radostné projevy dětí ve zkoumané skupině?

Aby se pak daly pozorovatelné projevy radosti dětí takto analyzovat, je třeba se dále ptát:

- V jakých situacích dochází k projevům radosti, či jiným emočním projevům dětí?
- Čím jsou tyto situace specifické? Dají se nějak kategorizovat? Podle čeho?
- Na jak velkou skupinu zachycených situací připadá užití didaktických nástrojů uvedené pedagogiky?

Rozhodla jsem se pozorováním nasbírat a posléze vyhodnotit projevy radosti dětí, a to jak při řízených jednotkách, tak při nepřímo řízených či spontánních činnostech ve třídě, kde s danou pedagogikou v plné její míře pracují, a položit si otázky: V jakých souvislostech nastaly? Co je způsobilo? Souvisí to s nástrojem uvedené pedagogiky, příp. s cílenou aktivitou pedagoga? Pracoval pedagog s daným projevem radosti dál? A jestli ano, tak jak?

6 METODOLOGIE A PRŮBĚH VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

V rámci bakalářské práce a za účelem dosažení stanovených cílů byly použity postupy kvalitativního výzkumu. Základním plánem výzkumu je případová studie týkající se zkoumání projevů radosti z učení při práci s pedagogikou Franze Ketta ve vybrané skupině dětí. Účelem studie je rozklíčovat, za jakých podmínek k těmto pozitivním emočním projevům u dětí dochází, a zjistit tím jak, případně zda vůbec, jsou v této skupině nástroje této pedagogiky efektivní, a tedy zda dochází k naplnění jejich základních cílů. Skutečnost, že nemám s touto pedagogikou větší praxi, se mi v tomto případě jevilo jako výhoda. Validitu výzkumu jsem pak ověřila hloubkovým rozhovorem s pedagožkami, ze kterého by mělo být patrné, zda s projevy radosti u dětí promyšleně v souvislosti s pedagogikou Franze Ketta pracují.

Výzkumné šetření proběhlo v těchto krocích:

PŘÍPRAVA

- Metodologická příprava
- Pilotní část (pozorování a vyhodnocení prvních terénních poznámek)
- Tvorba a ověření pozorovacího archu

REALIZACE

- Sběr dat

VYHODNOCENÍ

- Kategorizace a vyhodnocení dat
- Ověření individuálními hloubkovými rozhovory

6.1 Metodologická příprava

Základním nástrojem pro sběr dat byla zvolena metoda **zúčastněného pozorování**. Jeho hlavním záměrem je snaha objektivně zaznamenat a popsat, co se v dané situaci odehrává, a jak se tato situace vizuálně projevuje. Druhů pozorování existuje celá řada, avšak pro tento charakter bakalářské práce bylo využito zúčastněné pozorování, které umožňuje sledované jevy pozorovat v přímém prostředí jejich dění. „Zúčastněné pozorování můžeme definovat jako dlouhodobé, systematické a reflektivní sledování probíhajících aktivit přímo ve zkoumaném terénu s cílem objevit a reprezentovat sociální život a proces.“ (Švaříček 2007, s. 143). Pozorování pomáhá osvojit si komplexní

kontext, v němž situace probíhají, což je klíčové pro hlubší porozumění zkoumané problematiky ve všech jejích aspektech. V průběhu pozorování se zaznamenávají „terénní“ poznámky, které tvoří stěžejní materiál pro výsledky výzkumu.

Nástrojem pro ověření dat je pak metoda **individuálního hloubkového rozhovoru**. Švaříček (2007) prezentuje výsledek spojení zúčastněného pozorování a hloubkových rozhovorů jako prostředek k dosažení hlubšího pochopení a celistvého porozumění pozorovaného, a lze na jeho základě získat odpovědi na možné hypotézy, které mohly vzejít z průběhu pozorování. Vzhledem k charakteru bakalářské práce byl zvolen polostrukturovaný rozhovor, jehož obsah je formován předem připraveným souborem dotazů.

6.2 Pilotní část

Podle doporučení Švaříčka (2007) je vhodné v rámci zkoumaného prostředí seznámit respondenty s účely a cíli pozorování, stejně jako například s délkou jeho trvání, už jen z důvodu důvěry mezi oběma stranami. O své přítomnosti ve třídě, o průběhu pozorování a jeho účelu tedy byly informovány jak děti, tak obě pedagožky.

Sběr informací pro případovou studii vyžaduje mnoho času, v případě, že má dosáhnout svého účelu. Důležitým aspektem je tedy sesbírat co největší množství dat, která můžeme mezi sebou srovnávat, třídít a následně interpretovat.

Vstupní pozorování bylo částečně uskutečněno v průběhu průběžných praxí. K orientaci v něm pomohl Švaříček (2007), který sám o počátku pozorování uvádí, že by měl mít podobu seznámení a orientace s konkrétním prostředím. Docházelo zde tedy spíše k seznámení se se třídní skupinou, jejím prostředím, vzdělávacím procesem a průběhem řízených činností s nabídkou způsobů práce pedagogiky Franze Ketta. Získala jsem tak celistvější vhled do klimatu třídy, prostředí a režimu dne.

6.2.1 Charakteristika MŠ a pozorované skupiny dětí

Pro účely této bakalářské práce byla pozorovaná skupina dětí vybrána v mateřské škole X. Škola má celkem šest tříd ve dvou pavilonech. Od roku 2004 využila možnost zařadit do svého programu pro předškolní vzdělávání dětí osvědčené alternativní metody, v tomto případě prvky pedagogiky Franze Ketta a prvky waldorfské pedagogiky, o kterých se zmiňují i ve svém školním vzdělávacím programu a na internetových

stránkách školy. Pro tuto školu je specifické pořádání řady slavností spojených s Waldorfskou pedagogikou, jako například Adventní spirála či Otevírání studánek, což podporuje vzájemnou spolupráci školy a komunity rodičů. Ve třídě, kde pozorování probíhalo, se aktivně pracuje s pedagogikou Franze Ketta, a to pod vedením dvou kvalifikovaných pedagožek. Jedná se o smíšenou třídu o počtu 23 dětí, jejichž věkové rozmezí se pohybuje od tří do sedmi let. Žádné z dětí nemá speciální vzdělávací potřeby. Pro skupinu dětí v této třídě je charakteristické, že jejich vzdělávací proces je ovlivněn přístupem této pedagogiky, což se odráželo v celkové klimatu, které bylo klidné a laskavé.

V průběhu pozorování bylo ve třídě pokaždé přítomno jiné množství dětí, což však vzhledem k charakteru pozorovaných situací nemělo na výsledky šetření významný vliv.

6.2.2 Charakteristika prostoru pozorované třídy

Třída působí otevřeně a příjemně. Je vybavena minimalisticky, a svou vzdušností a prostorností vyvolává spíše pocit klidu. Třída je rozdělena na dvě části, v jedné se nachází herna společně s menším výtvarným ateliérem a ve druhé části jsou jídelní stoly. Vedle herny je umývárna. Nábytek je dřevěný, jednoduchý a flexibilní. V prostoru jsou vidět spíše děti, nikoli zařízení. V policích se nenacházejí volně položené hračky, ale jsou uloženy v pletených košících. Každá tak má své místo, a dítě má dostatek manipulačního prostoru, aby si ji samo vzalo, případně vrátilo. Děti mají díky tomu v hračkách přehled. Vědí, kde je naleznou, a kam je mají po skončení hry uklidit. Převažují přírodní materiály jako dřevěné stavební kostky či dřevěná kuchyňka.

V rohu herny třídy jsou umístěny police s pomůckami pedagogiky Franze Ketta. [Příloha č. 1] Nachází se zde řada šátků rozdělených podle tvaru, velikosti, materiálu a barevnosti. Dále jsou zde dekorační pomůcky uloženy ve specifických pletených košících, které mají každý opět své místo. Děti mají k pomůckám určitou úctu a podle toho s nimi také zacházejí.

Samotná třída jako celek vypadá přehledně a děti vede k udržování vlastního i sdíleného pořádku tak, aby všem bylo ve třídě příjemně a cítily se zde dobře.

6.2.3 Charakteristika denního režimu

Denní režim třídy zahrnuje ranní volnou hru a případně nepřímo řízené činnosti, které probíhají přibližně od 6:30 do 8:30. V této době je obvykle také prostor pro výtvarnou činnost, pracovní listy, či jiné. Následuje komunitní kruh, kde mají děti prostor přivítat se třídním rituálem a seznámit se s denním programem. Dětem je nabídnuta i pohybová a tělovýchovná chvilka. Asi od 9:00 do 9:15 je čas na svačinu. Poté, až do 10:00, probíhá řízená činnost, která odpovídá třídnímu vzdělávacímu programu, případně se řídí danou situací a zájmy dětí. Učitelky dokážou skvěle improvizovat a reagovat na zájmy a motivaci dětí, a přizpůsobit jim vzdělávací nabídku podle potřeby. Od 10:00 do 12:00 jsou děti na školní zahradě nebo na vycházce.

Pozorování probíhalo od 7:30 do 11:00, a to během celého časového úseku bez ohledu na typ činností.

6.3 Realizace výzkumného šetření

Následně započal sběr dat pro kvalitativní výzkum, při kterém byl dodržován postup, který Švaříček (2007) uvádí pro metodu pozorování. Byly stanoveny prvotní podmínky pozorování, forma záznamu a jeho struktura. To obsahovalo zpočátku terénní poznámky, a to konkrétně zaznamenávání jakéhokoli projevu radosti v průběhu dne. Pozorování sloužilo především k tomu, aby nejprve došlo ke zjištění, zda jsou projevy radosti dětí vůbec pozorovatelné, a jestli lze zaznamenat, čím je situace specifická, a zda souvisí nebo nesouvisí s pedagogikou Franze Ketta.

Po pilotním pozorování jsem analyzovala sesbíraná data a dospěla k závěru, že radostné reakce pozorovatelné jsou, ale situace, ve kterých k nim dochází, jsou různého typu.

V dalším kroku bylo tedy třeba strukturovat terénní poznámky do promyšlenějšího pozorovacího archu, kam bych mohla rychleji zaznamenat i detailnější poznatky o jednotlivých situacích, aby je pak bylo možné kategorizovat a vyhodnotit. Na základě prvotních sesbíraných terénních dat v rámci pilotního pozorování jsem tedy vytvořila podrobný pozorovací arch, aby usnadnil pozdější orientaci v datovém materiálu a při jeho vyhodnocování pomohl s kvalitnější odpovědí na výzkumné otázky.

6.4 Tvorba pozorovacího archu

Situace, kdy došlo k radostnému projevu dětí, nesla v pozorovacím archu označení písmenem „S“. Pro efektivitu zápisu byly předem zvoleny, ověřeny a následně zaznamenávány tyto charakteristiky situace:

- **Kolik dětí radost v daný moment vyjádřilo**

Datový záznam se dělil na:

INDIVIDUÁLNÍ (označení „I“) → projev radosti jednoho dítěte

SKUPINOVÝ (označení „S“) → projev radosti ve skupině dvou a více dětí

HROMADNÝ (označení „H“) → projev radosti většiny dětí

- **Zda příčina radosti byla spíše věcná nebo spíše vztahová**

Datový záznam se dělil na:

VĚCNÁ (označení „V“) → projev radosti např. z výsledku hry, splnění úkolu, dosažení výkonu

VZTAHOVÁ (označení „VZ“) → projev radosti např. ze setkání, ze společné hry v rolích

Předpokládala jsem, že klima ve třídě zaměřené díky této pedagogice na vztahy přispěje k tomu, že budou převažovat projevy radosti vztahového typu.

- **Zda se situace stala v průběhu řízené činnosti – jednotky pedagogiky Franze Ketta nebo v souvislosti s jiným didaktickým nástrojem této pedagogiky**

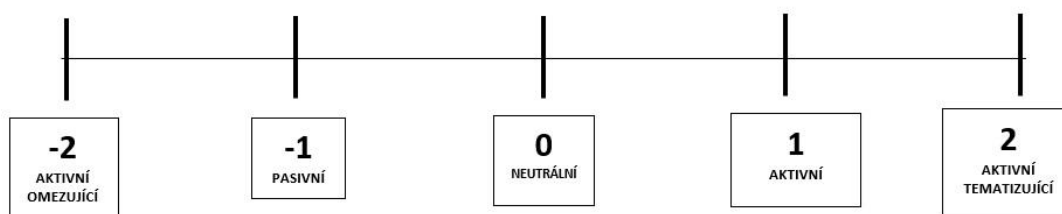
Datový záznam se dělil na:

ANO (označení „Kett A“) a **NE** (označení „Kett N“)

Toto rozlišení je hlavním zdrojem odpovědí na výzkumnou otázku. K tomu, aby byly nástroje uvedené pedagogiky rozlišeny, došlo v přípravě již v teoretické části, a zároveň jsem vždycky na závěr pozorovacího dne měla možnost doptat se na případné nesrovnalosti i přítomných učitelek. Toto však nebylo třeba.

- **Jaká byla reakce učitelky na radostný projev**

Pro hodnocení této pozorovací skupiny byla vytvořena následující škála:



Obrázek 2. Hodnotící škála (zdroj: vlastní)

Na základě toho se reakce učitelky hodnotila pomocí uvedených čísel u konkrétního typu reakce.

Tento datový záznam se dělil na:

AKTIVNÍ OMEZUJÍCÍ (označení -2) → učitelka projev radosti slovně tlumí např. slovy „Nerušte.“ – „Teď není čas, musíme...“ – „Soustřed' se raději na něco jiného.“ apod.

PASIVNÍ (označení -1) → učitelka je přítomná, ale nereaguje

NEUTRÁLNÍ (označení 0) → učitelka není přítomná nebo si situace nevšimne

AKTIVNÍ (označení +1) → učitelka radost neverbálně i verbálně zrcadlí např. slovy: „Vidím, že máš radost!“ – „Ukaž, co se ti povedlo.“ apod.

AKTIVNÍ TEMATIZUJÍCÍ (označení +2) → učitelka radost sdílí a verbalizuje i pro ostatní např. výkřikem „Hurá!“ nebo vhodnou říkankou.

V této škále nejde o to zachytit „správnost“ reakce učitelky, ale přesněji popsat situaci projevu radosti.

Po těchto úvahách a přezkoušení vznikl následující pozorovací arch:

S:				
Kolik dětí radost vyjádřilo v daný moment:				
I	S	H		
Jedná o vztahový či věcný radostný projev:				
V		VZ		
Probíhá radostný projev v průběhu působení Kett pedagogiky (jednotky):				
„Kett A“		„Kett N“		
•				
Jaká byla reakce učitelky na probíhající radostný projev:				
-2	-1	0	1	2

6.5 Časový rámec pilotní části a fáze sběru dat:

Celková doba pozorování jedné skupiny dětí představovala cca 52 hodin a 30 minut.

Z toho:

- 24 hodin a 30 minut vstupní pozorování
- 10 hodin a 30 minut pilotní pozorování
- 17 hodin a 30 minut vlastní sběr dat

Tabulka 2: Vstupní pozorování (zdroj: vlastní)

DATUM	POČET DĚTÍ	UČITELKA
1. 11. 2022	17	Y
8. 11. 2022	20	X
15. 11. 2022	20	Y
22. 11. 2022	19	Y
29. 11. 2022 (Spirála)	18	Y + X
6. 12. 2022	19	X
13. 12. 2022	16	X

Tabulka 3: Pilotní pozorování (zdroj: vlastní)

DATUM	POČET DĚTÍ	UČITELKA
17. 4. 2023	20	Y
18. 4. 2023	20	Y
19. 4. 2023	19	Y

Tabulka 4: Vlastní sběr dat (zdroj: vlastní)

DATUM	POČET DĚTÍ	UČITELKA
20. 4. 2023	18	Y
21. 4. 2023	15	Y
13. 11. 2023	19	X
14. 11. 2023	19	X
6. 2. 2024	17	Y

Děti byly společně s pedagožkami pozorovány během dopoledne v časovém rozmezí od 7:30 do 11:00 hodin. Pozorování probíhalo nepřetržitě, a to jak v průběhu řízených činností, tak v průběhu volné hry či nepřímo řízených činností. Zaznamenávány byly zpočátku samotné konkrétní situace, při kterých k projevům radosti dochází. Následně se proces pozorování díky analýze získaného dosavadního materiálu upřesnil.

6.5 Sběr dat

Další fáze se následně zaměřila na záznamy pozorovaných situací a jejich charakteristik do výše sestaveného pozorovacího archu. Rychlé poznámky, které díky němu vznikly hned ve třídě, jsem pak třídila podle patřičných kategorií.

Celkově jsem zaznamenala 93 radostných projevů, z toho 67 v přímé souvislosti s nástroji pedagogiky Franze Ketta a 26 projevů se týkalo běžných aktivit nebo běžných vztahových situací.

Ukázka záznamů:

Tabulka 5: Záznamy (zdroj: vlastní)

<p>„VÝROBEK Z DEKORAČNÍCH MATERIÁLŮ“</p> <ul style="list-style-type: none">• I• V• KETT A• UČ. 1 → Diskutovala s dítětem o jeho výrobku.	<p>„PRODLOUŽENÍ ČASU RANNÍ VOLNÉ HRY“</p> <ul style="list-style-type: none">• H• V• KETT N• UČ. 2 → Opětovala nadšení dětí pokřikem „Hurá!“.
<p>„MÁVÁNÍ NA KAMARÁDA PŘI ODKRÝVÁNÍ PŘEDMĚTU“</p> <ul style="list-style-type: none">• I• VZ• KETT A• UČ. -1 → Byla přítomná, ale nerušila radost.	<p>„SESTAVENÍ NÁROČNÝCH DOSUD NEPOSKLÁDANÝCH PUZZLE“</p> <ul style="list-style-type: none">• S• V• KETT N• UČ. 0 → Nebyla při činnosti poblíž skupiny.

<p>„ZAPÁLENÍ SVÍČE DÍTĚTI ANDĚLEM V PRŮBĚHU SPIRÁLY (KETT SLAVONOST)“</p> <ul style="list-style-type: none"> • I • V • KETT A • UČ. -1 → Nezasahovala vůbec do průběhu. 	<p>„DVĚ HOLČIČKY PŘIŠLY DO TŘÍDY VE STEJNÉM TRIKU“</p> <ul style="list-style-type: none"> • S • V • KETT N • UČ. 1 → Zaznamenala radost holčiček a začala diskuzi.
---	--

Pozorování probíhalo od ranní volné hry nebo nepřímo řízených činností. V těchto momentech se projevy radosti dětí projevovaly zřídka a bez vlivu pedagogiky Franze Ketta. V terénních poznámkách se vyskytovaly situace typu, že holčičce paní učitelka pochválila při výtvarné činnosti obrázků, a druhá holčička na to reagovala a začala popisovat, co její kamarádka ještě umí. Holčička měla radost z pochvaly jak paní učitelky, tak své kamarádky. Reakce učitelky na radost holčičky byla pasivní. Další takovou situací bylo například dodržení slibu dvou chlapců, kteří si předchozí den slíbili, že si spolu budou následující den hrát. Po příchodu do školy si slib potvrdili a měli radost z jeho vzájemného dodržení. Reakce učitelky byla neutrální, protože v danou chvíli nebyla v jejich blízkosti. Projevy radosti při práci s pedagogikou Franze Ketta se začaly projevovat již při ranním komunitním kruhu. Jedna z mnoha takových radostných reakcí probíhala při společném vítání, kdy každé dítě přivítalo svého kamaráda po levé straně slovy: „Je tu s námi..., který je...“. Každé z dětí tak mělo „svůj okamžik“, kdy dalo ostatním najevo, že je s nimi, a zároveň si vyslechlo milá slova svého kamaráda. V průběhu řízených jednotek jsem sesbírala největší množství dat, a to konkrétně 56 různých radostných projevů. Celý den trvalo pozorování 3,5 hodiny, z toho řízená činnost přibližně 45 minut. Největší úspěch měla při každé jednotce možnost dětí vybírat si dekorační materiály pro skládání výrobků a individuální volba barevné podložky. Radostné projevy nechyběly ani při aktivitě, kdy docházelo k odkrývání předmětů. Děti měly radost z překvapení, které je po odkrytí šátku čekalo. Co se samotného odkrývání předmětů týče, existuje řada možností, jak tuto aktivitu zrealizovat, a jak se pokusit probudit v dětech zvědavost a posléze úžas a radost. Možností je například postupné

odkrývání, kdy učitelka vybere jedno dítě mrknutím, to se přesune k předmětu ve středu kruhu a odkryje ho kousek pro ostatní děti, zatímco učitelka během odkrývání cinká na nástroj. Když se dítě vrátí na své místo, mrkne na dalšího kamaráda a proces se opakuje, dokud není předmět zcela odkrytý. Projevů radosti se zde objevovalo hned několik. Když dítě uhodlo, co za předmět je pod šátkem, nebo když bylo vybráno jejich kamarádem, či samotná chvíle při možnosti si kousek samo odkrýt.

Projevy radosti nebyly zaznamenávány však jen v průběhu běžného dne, ale i například při Waldorfské slavnosti s názvem „Spirála“. Při této slavnosti došlo k řadě radostných interakcí. Také zde byli přítomni společně s dětmi i rodiče, což vyvolalo první projevy radosti z toho, že jsou spolu ve školce.

V návaznosti na tento sběr dat pak probíhala kategorizace a vyhodnocení dat.

7 OVĚŘENÍ INDIVIDUÁLNÍMI HLOUBKOVÝMI ROZHOVORY

I přes dlouhé časové rozpětí pozorování byly zařazeny do praktické části práce rozhovory, které k finálnímu výsledku výzkumu přispěly. S jejich sestavením mi pomohl Švaříček (2007), který o rozhovorech uvádí, že na základě otevřených otázek, které rozhovory umožňují, má výzkumník možnost pochopit a ujasnit si pohled na věc dotazovaných lidí. Pro tuto bakalářskou práci byl zvolen polostrukturovaný rozhovor, který obsahoval předem připravené otázky. Cílem rozhovoru bylo zjistit, jestli pedagožka registruje projevy radosti dětí, za jakých příležitostí k nim podle ní nejčastěji dochází a jakým způsobem podle ní svou radost děti vyjadřují.

Dotazovány byly v průběhu jednoho dne kvalifikované pedagožky vedoucí třídní skupinu, které byly při průběhu pozorování přítomny a s dětmi pracují. Vzhledem k zachování anonymity nejsou jména respondentek uváděna. Dotazované pedagožky rozhovor s ochotou přijaly. Poskytly cenné odpovědi, které svým obsahem pomohly s výsledkem pozorování, a celý průběh rozhovoru probíhal ve velmi příjemné atmosféře. Odpovědi respondentek byly přepsány v jejich originálním znění. [Příloha č. 5, 6]

7. 1 Zjištění na základě rozhovorů

Zjištěné informace poukazují na to, že vytváření příležitostí k prožívání radosti je klíčovým prvkem pedagogického přístupu v této mateřské škole. Z výsledků rozhovorů tedy nebylo velkým překvapením zjištění, že hlavní vize rozvoje radosti učitelek v této skupině dětí je výrazně podobná. Každá z učitelek ve svém rozhovoru uvedla obdobnou skutečnost, totiž že se nejen v této třídě, ale v celé mateřské škole snaží vytvářet příležitosti k prožívání radosti každý den. Tento přístup je zřetelně zakotven v pedagogické filozofii dané školy a reflektuje hluboké přesvědčení učitelek o významu a rozvoji pozitivních emocí v předškolním vzdělávání. Z rozhovorů vyplynulo, že učitelky vědomě a cíleně implementují různé metody a aktivity, které podporují radostné prožitky u dětí. Tyto aktivity zahrnují i spontánní momenty, které umožňují dětem zažít pocit radosti.

Před zahájením rozhovorů jsem si formulovala hypotézy, o kterých jsem byla přesvědčena, že budou ze strany pedagožek potvrzeny. Tyto hypotézy byly založeny na mých předchozích pozorováních a analýzách jejich pedagogického přístupu. Očekávala jsem tedy, že budou v rozhovoru ověřeny. Byla jsem přesvědčena, že v rozhovorech

zazní oceňování dětí, jež jsem vyzorovala, že právě oceněné úspěchy dětí učitelkami děti vyburcují k radosti, že „to“ zvládly. Tuto radost však rozvíjejí nejen po individuální stránce, ale i v hromadných úspěších dětí. Což mě vedlo i na fakt, že zde zazní důležitost rozvoje přátelských vztahů a situací rozvíjejících spolupráci. Bezpochyby jsem očekávala, že se zde objeví radost například z odkrývání předmětů, či jeho uhodnutí. Veškeré mé potvrzené prvotní hypotézy jsou v přílohách s rozhovory a jejich ukázkami zvýrazněny.

V rozhovoru s učitelkou X byl na závěr z její strany sdělen výrok, s kterým zcela souzním, a to ten, že v **dobré školce** je mnoho příležitostí k prožívání radosti.

Při rozhovoru s učitelkou Y byl kladen důraz i na obecnější aspekty pro vznik radostného prostředí, které ovlivňují, aby se děti do mateřské školy každý den vracely rády. Za klíčové je pro ni považována filozofie mateřské školy a její priority. A hlavně samotný přístup učitelek k dětem, který zde aplikují partnerský s využitím efektivní komunikace. V této mateřské škole kladou důraz na spokojenost a osobní pohodu dětí, vřelé vzájemné vztahy mezi dětmi i dospělými a zdravé třídní klima.

Z rozhovorů s oběma učitelkami bylo zřejmé, jak hluboce jsou na děti napojené, a jak citlivě vnímají jejich emoční projevy. Také vyšlo najevo, jak jim samotným projevem radosti dětí dělají radost a řady si jich pamatují. Pro mě, jako pro pozorovatele v cizím prostředí, bylo naprosto patrné, jak tento empatický přístup obohacuje jejich pedagogickou praxi v mnoha ohledech. Samy při rozhovoru projevily radost z poohlédnutí se na radostné zážitky s dětmi. Před začátkem rozhovorů jsem si myslela, že se obě pedagožky ve většině odpovědí shodnou, což se mi také potvrdilo. Obě uvedly nesčetné množství aktivit, kde k projevům radosti dětí došlo, v ukázce v přílohách je zmíněno jen to, co mi přišlo nejzajímavější.

Tabulka 6: Rozhovory (zdroj: vlastní)

DATUM	UČITELKA	DÉLKA ROZHOVORU
6. 2. 2024	X	23 min.
6. 2. 2024	Y	20 min.

8 VÝSLEDKY

Po sesbírání dostatečného množství dat, konkrétně 93 různých projevů radosti, byla provedena jejich kategorizace a následné vyhodnocení. Data napsaná do pozorovacích kartiček výrazně usnadnila orientaci a přispěla k provedení detailnější analýzy. Následně byly identifikovány hlavní vzorce a tendence v projevech radosti, což umožnilo hlubší porozumění zkoumanému jevu. Tento systematický přístup nejenže zlepšil kvalitu analýzy, ale také umožnil přesnější interpretaci získaných výsledků. Kartičky se záznamy pozorování jsem třídila a analyzovala za účelem identifikace souvislostí a zajímavých jevů mezi nimi. Během tohoto procesu byly také potvrzeny některé osobní dedukce.

Situace jsem nejprve rozdělila do dvou skupin podle vlivu pedagogiky Franze Ketta na projevy radosti – na ty, kde byl vliv zřetelný, a na ty, kde vliv patrný nebyl. Již na první pohled bylo zřejmé, že dominantní skupinou byly kartičky potvrzující souvislost se zmiňovanou pedagogikou. Tato skupina obsahovala 67 zaznamenaných situací. Hypotéza, že tento výsledek je způsoben charakteristikou této pedagogiky popsané nejen v teoretické části, konkrétně posilováním existenciální stránky dítěte týkající se rozvoje radosti z bytí a vnímání radosti ze života samého, se v případě pozorované skupiny potvrdila. Tato pedagogika podporuje rozvoj radosti prostřednictvím různorodých a obohacujících aktivit, které dětem poskytují dostatečný prostor a utvoří vhodné prostředí pro prožití radostných okamžiků. Každá jednotka, která byla při pozorování zachycena, vyvolala v dětech okamžitou a viditelnou vlnu pozitivních emocí. Proto nebylo překvapením, že právě tato skupina kartiček byla nejpočetnější.

Další fáze analýzy kartiček směřovala k určení počtu radostných projevů zachycených pedagožkou, protože jsem už v teoretické části předpokládala, že pedagog, který je v této pedagogice proškolený, bude s projevy radosti pracovat vědomě, bude ji individualizovat a vhodně i tematizovat. A to se potvrdilo, ať už se jednalo o okamžiky radosti individuální nebo sdílené, spontánní nebo částečně řízené. Výsledky ukázaly, že 65 radostných reakcí bylo učitelkou identifikováno a případně dále rozvíjeno, zatímco 28 reakcí zůstalo nezaznamenaných, převážně z důvodu, že se odehrály mimo její přítomnost, například během ranních volných her ve skupinách dětí, do kterých pedagožky obvykle nezasahují. Důvod, proč vyšel takový výsledek není podle mě nic jiného než potvrzení, že v případě sledované skupiny dětí učitelky adekvátně reagovaly

na situace. To se taky potvrdilo prostřednictvím rozhovorů, kde učitelky poskytly informace o svém vnímání a zaznamenávání radostných projevů dětí v nedávné době. Každá z nich uvedla řadu situací, při kterých k radostným projevům dětí došlo, což dokazuje jejich citlivé vnímání a kladení důrazu na utvoření vhodných podmínek pro vznik či rozvoj těchto pozitivních emocí. Rozhovory mi významně pomohly k pochopení kontextu a reakcí pedagogů, a jak sama respondentka X uvádí s dětmi o radostných či jiných emočních projevech současně i rády komunikují, neboť jim to mnohé napoví. Sama jsem tak pochopila význam její řečené věty až posléze, kdy jsem vyzorovala, jak s projevy radosti pracují v co nejvyšší možné míře v prospěch dětí i jejich pedagogického směřování.

Poté jsem situace podle kartiček se záznamem pozorování rozdělila na vztahové a věcné. Vztahových situací bylo 54 a věcných 39. Původní hypotéza stanovená před rozřazením situací do těchto dvou kategorií předpokládala převahu projevů radosti vztahového typu. Tento předpoklad vycházel ze znalosti klimatu ve třídě, které je díky této pedagogice zaměřeno na rozvoj a podporu mezilidských vztahů, což se v analýze také potvrdilo. Výsledky rovněž odrážely skutečnost, že věcné situace se vyskytovaly převážně individuálně během ranních her dětí, například při úspěchu při skládání stavebnic. Tou nejznatelnější zaznamenanou společnou radostí dětí byl moment, kdy v průběhu řízené jednotky zaměřené na vztahy pomocí provázků děti vytvořily ve středu kruhu obraz, ve kterém měl každý kousek sebe znázorněný v podobě provázku, které se vzájemně proplétaly. Dohromady tak vznikl jeden obraz, který vyzařoval vzájemným hlubokým vztahovým propojením jak dětí, tak učitelky, která na závěr jednotky s dětmi společně rozebírala krásu a sílu jejich velkého přátelství celé třídy. Na dětech byla znatelná radost a hrdost týkající se jejich společného díla s takovouto hlubokou myšlenkou. Holčička na závěr jednotky dodala „Já jsem moc ráda, že jsme ve školce všichni takhle spolu.“ Na což přišla okamžitá zpětná vazba dětí, které začaly objímat své kamarády v kruhu vedle sebe či holčičce jen přikývly k souhlasu.

Kartičky šlo analyzovat i po stránce individuálního, skupinového, či hromadného prožitku. Zde se ale situace mnohdy překrývaly, protože se z některé dala vyčíst nejen individuální radost, ale současně například i radost skupinová, např. když ji učitelka, nebo třeba i jiné dítě vyslovilo a upozornilo tak ostatní. K nejčastějším projevům

individuální radosti pak patřily momenty, kdy dítě uhodlo předmět, který byl schovaný například v ošatce či šátku nebo při skládání individuálního obrazu na podložce.

Zde už jsem narazila na hranici pozorování, protože dítě radost vnímá ze své perspektivy pouze individuálně a míra toho, jestli ji zvětšuje prožívání s ostatními, zrcadlení nebo verbalizace učitelkou už není možné zachytit.

Na základě těchto poznatků jsem se pak pokusila odpovědět na stanovené výzkumné otázky.

9 ODPOVĚDI NA VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Na dílčí výzkumné otázky lze na základě sesbíraných dat odpovědět takto:

- V jakých situacích dochází k projevům radosti, či jiným emočním projevům dětí?

Během pozorování třídní skupiny se nabízela příležitost k prozkoumání meta-kompetence třídy. Tou je snaha o rozvoj radosti z bytí a pocitu sounáležitosti. Tento cíl je primárně podporován prostřednictvím specifických rituálů, jež pedagogika Franze Ketta představuje. Mezi tyto rituály patří například popěvek „Všichni, všichni jsme tady...“, se kterou se celá třídní skupina při komunitním kruhu vítá. Na základě analýzy dat je zcela jasné, že k nejvyšší míře dosažení emočních projevů dětí v této skupině značně přispívají řízené jednotky s prvky pedagogiky Franze Ketta, jež dětské radostné či jiné emoční projevy dětí značně podporují. Konkrétně se jednalo o různé způsoby odkrývání předmětů položených uprostřed kruhu, posílání zlaté obruče, či způsobů při společném ranním vítání. Důležitou roli zde sehrály i pedagožky, které přednostně volily aktivity a vhodné postupy s ohledem na zájmy dětí, čímž vytvářely vhodné prostředí pro vznik pozitivních emocionálních projevů. To zahrnovalo například i širší volbu tematických celků, námětů pro řízené činnosti, či pouze individuální možnosti výběru dekoračních materiálů a podložek pro tvůrčí činnosti. Učitelky dětem umožňovaly vyjádřit svou radost jak na individuální úrovni, tak při skupinových aktivitách. Současně projevíly v konkrétních situacích z mé perspektivy zvláštní citlivost. Věděly, kdy je třeba dítě nechat prožít tento moment o samotě, nezasahovat a případně jej dále nerozebírat. Zároveň však i věděly, které dítě je naopak důležité v radosti podpořit a nechat ho o jeho pocitech mluvit.

- Čím jsou tyto situace specifické? Dají se nějak kategorizovat? Podle čeho?

Situace jsou samy o sobě specifické tím, že každá z nich je založená na určitém podnětu, který dal za vznik projevu radosti dítěte. Na základě pozorování bylo také zjištěno, že tyto situace lze vhodně kategorizovat.

Jednou z možných a základních kategorizací je dělení na situace, které vznikají na základě podnětů pedagogiky Franze Ketta, které jsou v souladu se svou filozofií předkládány dětem, anebo těmi, kde tato pedagogika nehraje roli. Jak výsledky pozorování ukázaly, hraje vliv dané pedagogiky v projevech radosti dětí významnou roli

a díky ní mají děti připravené mnohem bohatší prostředí, na jehož základě lze těchto projevů dosáhnout.

Další možnou kategorizací je dělení situací na individuální, skupinové či hromadné projevy. Všechny tři tyto kategorie mají společné, že v dítěti zanechají něco pozitivního a záleží už jen na něm, co si z dané situace odnese.

Další možností, jak lze tyto situace kategorizovat, je na situace věcného či vztahového typu. Zde se opět ukázalo, že vztahový důraz na třídní klima zaměřený na rozvoj sounáležitosti a podpory mezilidských vztahů významně podporuje projevy radosti. Děti mají prostor pro spolupráci, která vykazuje projevy řady skupinových či hromadných projevů radosti ať už se jedná například o situaci ranního vítání v kruhu, či společného tvoření s dekoračními materiály v závěru jednotky. Aktivity děti spojují a mají tak možnost prožít radostné okamžiky společně, což má zdárné výsledky i v oblasti budování silných vazeb. Věcné situace se v pozorování vyskytovaly také, ovšem v mnohem menší míře.

- Na jak velkou skupinu zachycených situací připadá užití didaktických nástrojů uvedené pedagogiky?

Z analýzy dat vyšlo najevo zjištění, že z celkového počtu 93 zaznamenaných situací byla více než polovina, konkrétně 67 situací, charakterizována využitím didaktických nástrojů pedagogiky Franze Ketta. Tato zjištění potvrzují účinnost implementace pedagogiky Franze Ketta do vzdělávacího procesu a naznačují jejich významný přínos pro vytváření podnětného prostředí podporujícího rozvoj pozitivních emočních projevů.

Odpověď na v úvodu stanovenou výzkumnou otázku: **Jaký vliv má aplikování specifických nástrojů pedagogiky Franze Ketta na radostné projevy dětí ve zkoumané skupině?** – je na základě sesbíraných a vyhodnocených dat následující:

Pozorování ukázalo, že nástroje pedagogiky Franze Ketta ve zkoumané skupině významně ovlivnily radostné projevy dětí. Tato pedagogika, která je charakteristická důrazem na rozvoj mezilidských vztahů a podporu emocionálního rozvoje a samotné radosti z bytí u dětí přináší do vzdělávacího prostředí nabídku aktivit, které jsou navrženy tak, aby podněcovaly radostné a pozitivní projevy, což se v tomto případě vzhledem

k jiným pozorovaným situacím potvrdilo. Pomůcky a pedagogické postupy, které byly dětem nabídnuty, svým způsobem ukazují, že děti reagují na prostředí podporující radost a pozitivní emoce zvýšením počtu a intenzity radostných projevů.

V důsledku aplikace těchto principů a metod v pedagogice Franze Ketta dochází k vytváření prostředí, které je stimulující a podporuje radostné projevy dětí. Tyto projevy jsou často zachyceny a dále rozvíjeny pedagogy, což posiluje vztahy mezi dětmi a vytváří atmosféru kolektivního štěstí a spolupráce. Celkově lze tedy konstatovat, že postupy pedagogiky Franze Ketta mají pozitivní vliv na radostné projevy dětí ve zkoumané skupině, a to jak ve smyslu jejich četnosti, intenzity, tak i předpokladů pro vznik emočního projevu tohoto typu. Pedagogika Franze Ketta tak svými specifickými aktivitami v této skupině naplnila svou „metakompetenci“ učení se mít radost, která je zaměřená na rozvoj základní schopnosti prožití smysluplného života a posílení životní radosti. A na základě teoretické části došlo i k potvrzení, že takové vzdělávací prostředí dětem poskytuje nabídku, ve které mají možnost objevovat, rozpoznávat, oceňovat, a hlavně prožívat pozitivně své jedinečné „já“.

10 DISKUZE

Samotný počátek pozorování byl pro mě vstupem do něčeho zcela nového a neznámého. Proto jsem chtěla nejprve získat co nejvíce teoretických poznatků o této pedagogice, abych dokázala implementaci této pedagogiky rozpoznat v praxi a nezkreslila výsledky pozorování. Při sběru dat jsem se tedy snažila zužitkovat své teoretické poznatky a poznat, jak na tyto pedagogické postupy reagují děti. Téma bakalářské práce stojí na předpokladu oprávněnosti metakompetence této pedagogiky, tedy na vědomý rozvoj radosti ze života, a tedy i odolnosti, protože život nemusí být snadný, ale přesto stojí za to ho žít. Proto jsem považovala za důležité prostudovat si i prvky pozitivní psychologie. Následně byly stanoveny výzkumné otázky a započal samotný sběr dat.

Čím samu sebe pedagogika od ostatních vzdělávacích konceptů svými charakteristickými prvky odlišuje, to na základě pozorování v této skupině dětí splnila. Primární principy, k nimž daná třídní skupina směřuje a považuje je za klíčové, jsou nepochybně spojeny s integritou a celistvostí, vztahovostí, empatickou a citlivou komunikací, tvůrčí schopností a dalšími aspekty. Z pozorování bylo velmi zřejmé, jak si pedagogika zakládá na vztahovosti a jak se kolektiv dětí vykazuje zřejmým vzájemným a plnohodnotným respektem a empatií. Každé z dětí ví, že je plnohodnotným členem skupiny, že zde má své místo a je přijaté a vítané. Potvrdilo se mi, že je to také pedagogika existenciální, což podporuje řada jednoduchých rituálů, jimiž tato disponuje. Na denním pořádku je v průběhu diskuzních aktivit zasedací pořádek v kruhu, který děti přirozeně podle potřeby dodržují. Na jeho základě se děti vždy naladí jak na sebe, na ostatní, tak na nadcházející aktivitu. Symboličnost, kterou se pedagogika vykazuje, byla v této skupině patrná i pro náhodného pozorovatele. Děti běžně pracují s charakteristickými dekoračními materiály a podložkami různých typů. Když po skončení jednotky zůstane na zemi hotový výsledek, zůstává tam většinou až do druhého dne. Děti jsou zvyklé hrát si u něj a respektovat tak výtvoř své i výtvoř ostatních. S úklidem je to velmi podobné, každý si uklízí svůj výtvoř, ví, kam pomůcky uložit a neuklízí výrobek jiného dítěte bez jeho svolení. Na takovém základě je tedy mezi dětmi zřejmá jejich vysoká míra hodnot, postojů a dovedností k nimž pedagogika směřuje.

Moje přítomnost byla přínosná i pro přítomné učitelky. Samy měly možnost více registrovat radostné projevy dětí, využily prostor k vyjádření svého pohledu a svým názorem přispěly nejen k této práci, ale ovlivnily i mé pedagogické směřování. Zhlédla jsem, jak se dají prostřednictvím této pedagogiky realizovat mé pedagogické záměry, tak aby nejen dětem, ale i mně udělaly radost.

Překvapilo mě, jak mi toto šetření otevřelo oči, a jak jsem díky němu zcitlivěla a začala si všímat i malých detailů, jak děti naučit mít radostný postoj k životu, a hlavně i k samotnému pobytu v mateřské škole, což je pro mě jako budoucí učitelku stěžejní. Studiu této pedagogiky bych ráda věnovala i delší čas a věřím, že bych v ní našla ještě i další potenciál.

ZÁVĚR

Bakalářská práce mě dovedla k úspěšnému dosažení stanovených výzkumných cílů prostřednictvím systematického pozorování skupiny dětí v mateřské škole X během průběhu dne a zaznamenávání situací projevů radosti. Následně byly tyto projevy analyzovány ve vztahu k hlavní kompetenci pedagogiky Franze Ketta. Cílem bylo zjistit, zda tato pedagogika skutečně naplňuje své klíčové kompetence, zejména posilování a rozvoj životní radosti, s tím, že předpokládám, že má vliv na pozitivní emoční projevy dětí, posiluje jejich zdroje a zvyšuje i jejich odolnost.

V rámci této práce jsem se v teoretické části co nejdůkladněji seznámila s pedagogikou Franze Ketta. Detailně jsem prozkoumala její specifické pomůcky a klíčové charakteristiky, které ji odlišují od tradičních pedagogických přístupů. Kromě toho jsem se částečně zabývala i některými otázkami týkajícími se zejména pozitivní psychologie, abych je byla schopna lépe identifikovat v pedagogickém kontextu. Analýza získaných informací mi také poskytla cenné informace o konkrétních aspektech této pedagogiky, které přispívají k posilování životní radosti, pozitivních emočních projevů u dětí a jak souvisí s posilováním jejich odolnosti.

Praktická část přinesla výsledky pozorování, které mi dokázaly odpovědět na mé výzkumné otázky. Zároveň jsem se mohla s danou pedagogikou seznámit po praktické stránce a poznat tak řady jejích kvalit, které do kolektivu dětí přináší. Při celém procesu pozorování jsem měla možnost vidět, jak učitelky s pedagogikou plnohodnotně pracují. Jejich reakce byly velmi zajímavé, jelikož prokázaly v konkrétních situacích zvláštní pedagogickou citlivost. Z toho si subjektivně odnáším poznatek, že je velmi důležité být nepřetržitě mentálně přítomná a na dítě napojená.

Věřím, že stanoveného cíle své bakalářské práce jsem dosáhla. Při formulování cílů jsem kladla důraz na pečlivé plánování a systematický přístup. Doufám, že tato práce bude sloužit i jako užitečný zdroj informací pro všechny, kteří se zajímají o pedagogiku Franze Ketta.

Mrzí mě, že se výzkumné šetření těsně minulo s novým upraveným rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání 2024, protože si umím představit, že by se sesbíraná data dala analyzovat ještě i vzhledem k němu.

Doufám, že i přesto závěry této práce přispějí k hlubšímu porozumění této pedagogiky, a že výsledky a metodologický postup této práce mohou posloužit jako základ pro další výzkumná šetření zabývající se kvalitou klimatu v prostředí vzdělávacích institucí.

Velmi si vážím příležitosti detailně se věnovat tomuto tématu, což mi umožnilo objevit pedagogický směr, ve kterém se hodlám plnohodnotně vyškolit, a který chci ve své budoucí praxi aplikovat. Toto studium mě inspirovalo k hlubšímu pochopení principů a metod pedagogiky Franze Ketta, což mi poskytlo pevný základ pro další profesní růst a rozvoj.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Knižní zdroje:

Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. Harper/Collins.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. Harper & Row

Csikszentmihalyi, M. (1996). *O štěstí a smyslu života: Můžeme ovládat své prožitky a ovlivňovat jejich kvalitu?*. Lidové noviny.

Diener, E., & Kahneman, D. (1999). *Well-Being: Foundations of Hedonic Psychology*. Russell Sage Foundation.

Frankl, V. E. (1994). *Vůle ke smyslu: vybrané přednášky o logoterapii*. Cesta.

Havel, T. C., Neubauer, H., & Muroňová, E. (2022). *Na čem záleží: Rozhovory s Franzem Kettem o jeho životě a pedagogice*. Petrinum s. r. o.

Kett, F., & Koczy, R. (2009). *Die Religionspädagogische Praxis: Ein Weg der Menschenbildung*. RPA – Verlag

Kirchner, J. (2009). *Psychologie prožitku a dobrodružství: pro pedagogiku a psychoterapii*. Computer Press.

Křivohlavý, J. (2015). *Pozitivní psychologie: Odpouštění, smířování, překonávání negativních emocí, radost, naděje*. Portál.

Křivohlavý, J. (2010). *Psychologie pocitů štěstí: Současný stav poznání*. Grada.

Mill, J. S. (2021). *Utilitarianism*. WW Norton & Co.

Nakonečný, M. (2000). *Lidské emoce*. Academia.

Neuman, J. (2011). *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. Portál.

Parducci, A. (1995). *Happiness, Pleasure, and Judgment: The Contextual Theory and Its Applications*. Psychology Press.

Plháková, A. (2005). *Učebnice obecné psychologie*. Academia.

Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. Free Press.

Seligman, M. E. P. (2014). *Vzkvétání: Nové poznatky o podstatě štěstí a duševní pohody*. Jan Melvil Publishing

Slezáčková, A. (2012). *Průvodce pozitivní psychologií: Nové přístupy, aktuální poznatky, praktické aplikace*. Grada Publishing a. s.

Švaříček, R., & Šedová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.

Havel, T. C., Muroňová, E. (2020) *Die Franz-Kett-Pädagogik GSEB und die Flow-Erfahrung nach Mihaly Csikszentmihalyi*. In: *Jahrbuch: Ganzheitlich-sinnorientiert erziehen und bilden*. Band 11. Gröbenzell: Franz Kett-Verlag, s. 130-136.

Elektronické zdroje:

Magyaródi, T., Nagy, H., Soltész, P., Mózes, T., & Oláh, A. (2013). *The experience of engagement: A study of the quality of human experience*. *Journal of Human Well-Being*, 1(2) p. 85–96.

<https://jhwjournal.com/uploads/files/acef39a197aeafb1b70cd2400037f869.pdf>

Kett, F. & Eder, M. (2014). *Základní charakteristiky pedagogiky Franze Ketta*. https://www.kett.cz/soubor/teorie/z_kladn_charakteristiky.pdf

Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2002). *The concept of flow*. *Handbook of positive psychology*. p. 89–105. <https://nuovoeutile.it/wp-content/uploads/2015/12/2002-Flow.pdf>

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1. Model flow (zdroj: Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002, s. 95)

Obrázek 2. Hodnotící škála (zdroj: vlastní)

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Teorie opravdového štěstí a duševní pohody (zdroj: Seligman, 2014, s. 24)

Tabulka 2. Vstupní pozorování (zdroj: vlastní)

Tabulka 3. Pilotní pozorování (zdroj: vlastní)

Tabulka 4. Vlastní sběr dat (zdroj: vlastní)

Tabulka 5. Záznamy (zdroj: vlastní)

Tabulka 6. Rozhovory (zdroj: vlastní)

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

č. – číslo

et al. – a další

např. – například

příp. – případně

s. – strana/y

tj. – to jest

tzv. – takzvaný

viz. – konkrétně

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č.1 – Uspořádání pomůcek pedagogiky Franze Ketta v dané třídě

Příloha č.2 – Pozorovací arch

Příloha č.3 – Vyplněný pozorovací arch

Příloha č.4 – Otázky z individuálního hloubkového rozhovoru pro pedagožky

Příloha č.5 – Ukázka z rozhovoru s pedagožkou X

Příloha č.6 – Ukázka z rozhovoru s pedagožkou Y

PŘÍLOHA Č. 1: USPOŘÁDÁNÍ POMŮCEK PEDAGOGIKY FRANZE KETTA V DANÉ TŘÍDĚ



PŘÍLOHA Č. 2: POZOROVACÍ ARCH

S:				
Kolik dětí radost vyjádřilo v daný moment:				
I	S	H		
Jedná o vztahový či věcný radostný projev:				
V		VZ		
Probíhá radostný projev v průběhu působení Kett pedagogiky (jednotky):				
„Kett A“		„Kett N“		
Jaká byla reakce učitelky na probíhající radostný projev:				
-2	-1	0	1	2

PŘÍLOHA Č. 3: VYPLNĚNÝ POZOROVACÍ ARCH

S: RANNÍ KRUH – PŘIVÍTÁNÍ S AKTIVITOU „A taky je tu s námi ..., který má/je,...				
Kolik dětí radost vyjádřilo v daný moment:				
I	S	H		
•	•			
Jedná o vztahový či věcný radostný projev:				
V		VZ		
		•		
Probíhá radostný projev v průběhu působení Kett pedagogiky (jednotky):				
„Kett A“		„Kett N“		
•				
Jaká byla reakce učitelky na probíhající radostný projev:				
-2	-1	0	1	2
	•			

PŘÍLOHA Č. 4: OTÁZKY Z INDIVIDUÁLNÍHO HLOUBKOVÉHO ROZHOVORU PRO PEDAGOŽKY

1. Pojmenujte a popište z Vaší praxe různé situace, kdy měly nebo obvykle mívají děti v této skupině radost? Z čeho? Při jaké činnosti? Jak ji projevují?
2. Popište situaci, kdy v poslední době v této skupině zažily děti největší společnou radost? Z čeho?

PŘÍLOHA Č. 5: Ukázka z rozhovoru s pedagožkou X

- 1. Pojmenujte a popište z Vaší praxe různé situace, kdy měly nebo obvykle mívají děti v této skupině radost? Z čeho? Při jaké činnosti? Jak ji projevují?**

My záměrně vytváříme příležitosti k prožívání úspěchu, kdy děti mají **radost**, že se jim něco podařilo. Co mě napadá jen z poslední doby. *„Podařilo se mi nakreslit/namalovat svoji maminku, vyrobit pro ni přáníčko... Vyhlobit studánku pro vílu, společně vyčistit potůček od nepořádku.“* S dětmi o radostných či jiných emočních projevech také rády komunikujeme, mnohé nám to napoví.

- 2. Popište situaci, kdy v poslední době v této skupině zažily děti největší společnou radost? Z čeho?**

Snažíme se, aby děti měly prostor k radosti ze společné třeba dobře odvedené práce. To bylo radosti, když se po vyčištění potoka od odpadků objevila opravdová víla, která dětem zaspívala a zatancila, poděkovala za pomoc a pak je obdarovala vodou, která „dává zdraví“. To proběhlo na slavnosti Otvírání studánek. Když se slavil Karneval děti prožívaly velkou radost při plnění „disciplín“. Skákaly v pytlích, běhaly s vajíčky na lžici, hrály „bowling“ – to bylo halasné radosti, když kuželky padaly k zemi ... Tleskali jsme společně všem, samozřejmě bez soutěžení a vyhlašování vítězů. Toto je jen pár příkladů, které mě zrovna napadly. Dětem pravidelně každý den čteme. Zrovna dnes se děti nasmály při pohádce z knihy J. Kahouna „Příběhy včelích medvídků“, která se jmenovala „Kulhavá“. Jedna z holčiček po přečtení prohlásila *„Ta (měla na mysli pohádku) byla ale srandovná!“*. Toto je jen pár příkladů, které mě zrovna napadly. **Myslím, že v dobré školce je každý den spousta příležitostí k prožívání radosti!**

PŘÍLOHA Č. 6: Ukázka z rozhovoru s pedagožkou Y

1. Pojmenujte a popište z Vaší praxe různé situace, kdy měly nebo obvykle mívají děti v této skupině radost? Z čeho? Při jaké činnosti? Jak ji projevují?

Pokud mohu říct cokoliv, co mě napadá, tak musím začít poněkud obšírněji, protože to, aby děti v MŠ prožívaly radost a chodily tam rády závisí na celé řadě faktorů. **Za nejdůležitější považuji filozofii školky, a to jaké má priority. To mi souvisí i přístupem učitelek k dětem, tedy jaký pedagogický styl a strategie rozvoje dítěte učitelky uplatňují. V naší školce je pro nás prioritou spokojenost a osobní pohoda každého dítěte, a hlavně vřelé vzájemné vztahy mezi dětmi i dospělými.** Děti oceňujeme nejen za výsledky, ale i za vynakládané úsilí a ony pak mají radost, že „to“ zvládly. Velmi často to jsou radosti jako „Zvládl(a) jsem poskládat puzzle, obrátit si věci na líc, sám(a) se obléci, ustlat si postýlku, prostřít stolečky..., ale i domluvit se s kamarádem, aby nám to při hře hezky „fungovalo“, podělit/vystřídat se o hračku...“ A jak radost projevují? Samozřejmě že upřímným smíchem a nadšením.

2. Popište situaci, kdy v poslední době v této skupině zažily děti největší společnou radost? Z čeho?

Tady mě napadá příklad, že když je někdo smutný, tak společně přemýšlíme, co by mu mohlo udělat radost. Třeba zaspívání písničky, obejmutí, pohlazení. Teď se děti nasmály při hře s padákem, kdy se jim společně podařilo udržet overbally na padáku, aniž by spadly. Ale i když spadly, tak bylo hodně smíchu. **Třeba vnitřní radost projevují, když se jim něco povede, něco uhodnou, objeví ukrytý předmět, jsou pochváleni.** Radost taky mají, když já něco popletu – to mi s radostí radí, jak to uvést na správnou míru. Cítím, že uklidněním přijímají, když chybu přiznám a řeknu, že to musím "vyzkoumat" a opravit. Jsou v té chvíli velice přející.