

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra preprimární a primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Rozvoj sociálně emocionálních dovedností předškolních dětí

Development of social and emotional skills of
preschool children

Vedoucí práce: PhDr. Helena Hejlová, Ph.D.

Vypracovala: Bc. Lejla Aganjová

Studijní program: Pedagogika

Studijní obor: Pedagogika předškolního věku

2019

Odevzdáním této diplomové práce na téma Rozvoj sociálně emocionálních dovedností předškolních dětí potvrzuji, že jsem ji pod vedením vedoucího práce a za použití v práci uvedených pramenů a literatury vypracovala samostatně. Dále tímto potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 9. 7. 2019

Podpis

Lejla Aganjová

Na tomto místě bych ráda poděkovala PhDr. Heleně Hejlové, Ph.D. za cenné rady, trpělivost a vstřícný přístup při vedení mé diplomové práce. Zároveň bych zde ráda poděkovala za podporu celé mé rodině.

Abstrakt

Tato diplomová práce vymezuje sociálně emocionální dovednosti, které je třeba kultivovat u předškolních dětí v souvislosti s jejich vstupem do základní školy. Práce také ověřuje možnosti a meze artefietiky v rozvoji sociálních a emocionálních dovedností předškolních dětí. Diplomová práce má teoreticko- empirický charakter a je rozdělena na dvě části- teoretickou a praktickou. Kapitoly teoretické části se zabývají sociálním a emočním vývojem předškolních dětí, dále významem hry v socioemocionálním vývoji předškolních dětí a také sociálně- emocionální složkou školní zralosti. Poslední kapitola je věnována artefietice jako inovativnímu přístupu k rozvoji sociálně emocionálních dovedností předškolních dětí. Praktická část diplomové práce se skládá ze dvou částí, z akčního výzkumu a z dotazníkového šetření. Akčním výzkum je zaměřen na ověření možností a mezí artefietiky při rozvíjení a kultivaci sociálně emocionálních dovedností v předškolní třídě mateřské školy. Akční výzkum byl orientován na zvýšení kvality komplexní zralostní přípravy na vstup do základní školy, potažmo adaptace na školní prostředí. Druhou část praktické části tvoří průzkumové dotazníkové šetření, jehož účelem bylo především zjištění autentických názorů, postojů a mínění předškolních pedagogů z praxe ve sledované oblasti. V závěru práce jsou shrnuty poznatky z mého pozorování i dotazníkového šetření.

Klíčová slova

artefietika, sociálně emocionální dovednosti, složky školní zralosti, sociální vývoj předškolních dětí, emoční vývoj předškolních dětí, význam hry, školní zralost, školní připravenost

Abstract

This thesis defines social-emotional skills that need to be refined among pre-school children within the context of the beginning of schooling. The work also verifies the possibilities and limits of artefiletics in the development of social and emotional skills of pre-school children. The thesis is of a theoretical-empirical character and is divided into two parts – theoretical and practical. The chapters of the theoretical part deal with social and emotional development of pre-school children, the meaning of a play in social-emotional development and also with social-emotional constituent part of school maturity. The last chapter is devoted to artefiletics as an innovative approach towards the development of social-emotional skills of pre-school children. The practical part of this thesis consists of two parts – action research and questionnaire survey. The action research focuses on verifying the possibilities and limits of artefiletics when developing and refining social-emotional skills of pre-school children in kindergarten. The action research aimed at increasing the quality of complex maturity preparation for entering primary school, respectively adaptation to school environment. The second part of the practical part consists of questionnaire survey, the aim of which was above all to discover authentic opinions and attitudes of practicing pre-school teachers. The thesis concludes with findings and outputs of my observations and questionnaire survey.

Key words

artefiletics, social-emotional skills, constituent parts of school maturity, social development of pre-school children, emotional development of pre-school children, the meaning of a play, school maturity, readiness for school

Obsah

TEORETICKÁ ČÁST

Úvod	9
1. Socioemocionální vývoj předškolních dětí	10
1.1. Emoční vývoj	11
1.2. Sociální vývoj.....	14
1.2.1. Socializace	15
1.2.2. Sociální dovednosti.....	16
1.2.3. Sociální učení.....	17
1.2.4. Učitel / učitelka MŠ jako aktér v procesu socializace	18
2. Význam hry v procesu socializace a v socioemocionálním vývoji předškolních dětí	20
2.1. Výtvarná a výrazová hra v artefiletice	22
3. Školní zralost	23
3.1. Školní zralost a školní připravenost	23
3.2. Složky školní zralosti	24
3.3. Sociální zralost.....	26
3.4. Emocionální zralost.....	27
3.5. Socioemocionální nezralost	29
3.6. Možnosti podpory a nápravy sociálně a emocionálně nezralých dětí.....	31
4. Artefiletika jako inovativní přístup k rozvoji sociálně-emocionálních dovedností předškolních dětí	34
4.1. Terminologické vymezení artefiletiky	34
4.2. RVP PV optikou artefiletiky	35
4.3. Cíle artefiletiky.....	36
4.4. Artefiletika a metody a formy práce dle RVP PV.....	38
4.6. Nároky na učitele artefiletiky.....	41
5. Akční výzkum v předškolní třídě mateřské školy	43
5.1. Výzkumný problém a výzkumné otázky.....	43
5.2. Metody výzkumu	44
5.3. Výzkumný vzorek	44
5.4. Chronologie výzkumu	45
5.5. Popis a reflexe pozorování	45
5.6. Shrnutí a závěr akčního výzkumu	55

6. Průzkumové dotazníkové šetření	57
6.2. Výzkumný problém a výzkumné otázky.....	57
6.3. Výzkumný vzorek	57
6.4. Presentace údajů dotazníkového šetření	58
6.5. Interpretace dotazníkového šetření	68
7. Závěr	69
8. Seznam použitých zdrojů	71
9. Přílohy	74

*“Je důležité, abychom při tom všem racionálním vzdělávání našich dětí
nezapomínali na vzdělávání jejich srdcí.“*

Dalajláma

Úvod

Tato diplomová práce pojednává o rozvoji sociálních a emocionálních dovedností předškolních dětí a to zejména v kontextu artefietiky.

O sociální a emocionální stránku výchovy jsem se vždy zajímala a pokládám ji za neotřesitelnou hodnotu. Rozvoj sociálních a emocionálních dovedností má dle mého názoru individuální i společenský význam. Setkání s artefietikou v rámci mého studia mi umožnilo tuto stránku výchovy a vzdělávání kreativním způsobem uchopit a rozvíjet.

Tato práce má teoreticko-empirický charakter a jejím cílem je vymezit sociálně emocionální dovednosti, které je třeba kultivovat u předškolních dětí v souvislosti s jejich vstupem do základní školy a v tomto kontextu ověřit možnosti a meze artefietiky.

Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretickou část jsem rozdělila na čtyři základní kapitoly, jejichž obsah přispěl k řešení cíle této práce. V první kapitole se zabývám vývojem v sociálně emocionální oblasti pohledem vývojové psychologie. V druhé kapitole se zabývám nezastupitelným významem volné hry v procesu socioemocionálního vývoje předškolních dětí. Třetí kapitola je orientována na školní zralost. Zaměřila jsem se zde zejména na obsah sociálně emocionální složky školní zralosti a připravenosti. V poslední kapitole teoretické části mé práce se věnuji představení artefietiky, jakožto inovativnímu přístupu k rozvoji sociálních a emocionálních dovedností.

Praktická část této práce je rozdělena na dvě části, v první části jsou popsány realizace a reflexe artefietických činností v předškolní třídě, kde jsem působila jako učitelka. Pro účel této diplomové práce jsem zvolila metodu akčního výzkumu a pozorování. Praktikováním artefietiky ve své třídě jsem se chtěla pokusit zvýšit kvalitu komplexní zralostní přípravy na vstup do základní školy, potažmo adaptaci na školní prostředí. Druhou část praktické části této práce tvoří průzkumné dotazníkové šetření, jehož cílem bylo jednak zjistit jaká je pozice socioemocionální složky kontextu celkové školní zralosti a jednak jakou má pozici artefietika mezi učitelkami mateřských škol. V dotazníkovém šetření šlo zejména o zachycení autentických postojů k těmto tématům mezi předškolními pedagogy.

Smysl této práce spatřuji v rozšíření obecného povědomí o artefietice jako takové a zároveň o jejím psychosociálním přesahu a možnostech využití v mateřských školách a nejen tam.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Socioemocionální vývoj předškolních dětí

Pro sociální a citový vývoj dětí předškolního věku je typický zejména přesah rodiny a rozvoj vztahů s vrstevníky. Dále se také rozvíjí prosociální chování, tj. učení se sebeprosazení a přizpůsobení se ostatním. Toto období je třeba chápat jako fázi přípravy na život ve společnosti. (Vágnerová, 2012, s. 177)

V této kapitole seznamuji s emočním a sociálním vývojem dětí předškolního věku pohledem vývojové psychologie. Nejprve bych zde ráda ohraničila pojem předškolní věk. V širokém slova smyslu může být předškolní věk vnímán jako celé období od narození, někdy dokonce i včetně prenatálního období, až po vstup dítěte do školy. Pro účely této práce však budu mít vždy na mysli tříleté období před vstupem do školy, tj. období kdy dítě většinou navštěvuje mateřskou školu s důrazem na poslední rok mateřské školy před nástupem k povinné školní docházce.

Rozvoj prosociálního chování je dle Vágnerové (2012, s. 237) podmíněn dosažením určitého stupně emoční zralosti, proto se v počátku této kapitoly věnuji právě emočnímu vývoji. V návaznosti na emoční vývoj se zde zabývám vývojem sociálním a v navazujících podkapitolách se pak dotýkám souvisejících jevů ovlivňující celkový socioemocionální vývoj, jakými jsou socializace, sociální učení atp. V závěru této kapitoly se věnuji významu hry v předškolním období, jakožto významnému aktéru socializace.

Na sociálním a emocionálním vývoji se podílí celá řada faktorů, i proto jsou mezi jednotlivými dětmi v této oblasti poměrně velké rozdíly a to především v návaznosti na rodinné prostředí, uplatňované výchovné přístupy a modely chování v rodinách obecně. Roli tedy hraje celková **rodinná anamnéza**, například: jaký je vztah rodičů k dítěti, jaké jsou obecně vztahy v rodině, výchovný a životní styl a struktura rodiny (úplnost rodiny, počet dětí, pořadí mezi sourozenci, životní okolnosti a zkušenosti, které rodinu potkaly atp. Dalším významným faktorem je **zdravotní stav dítěte**, tj. vrozené vady, nemoci, handicap, omezení, hospitalizace, a tak dále. Mezi faktory ovlivňující sociální a emoční vývoj patří i osobnostní charakteristiky jednotlivých dětí, jejich **temperament**, úroveň rozumového vývoje a vývoje komunikačních schopností. (Bednářová, Šmardová, 2011, s. 55)

Pokud bych se na faktory ovlivňující emoční a sociální vývoj podívala v tomto smyslu i z globálního pohledu, tak ve světovém kontextu tento vývoj ovlivňují například: jiné

společenské hodnoty, normy, tradice, rituály, náboženství či filozofie výchovy a v neposlední řadě politická situace či mírový stav země.

Citový vývoj a sociální učení, resp. osvojování si základních sociálních dovedností, závisí na velkém množství vlivů (vnějších i vnitřních). V přístupu k dítěti a v požadavcích na něj je proto třeba uvědomovat si výše uvedené souvislosti a postupovat při pedagogické práci nanejvýš citlivě. Děti zkrátka vyrůstají v různých sociokulturních a ekonomických podmínkách, každé dítě má jiné předpoklady, možnosti a tempo vývoje a jiné potřeby. (Bednářová, Šmardová, 2011, s. 56)

Šulová (2004, s. 71) ve své knize Raný psychický vývoj dětí zařazuje potřebu citového vztahu, sociálního kontaktu, společenského uznání, identity, seberealizace a emancipace mezi významné potřeby předškolního období.

1.1. Emoční vývoj

Z hlediska formování základních citových projevů označuje Šulová (2004, s. 72) předškolní období jako velmi důležité a zdůrazňuje, že právě v tomto období jsou položeny základy citového chování a prožívání. Vágnerová (2012) i Šulová (2004) se shodují, že emoce předškoláků jsou velmi intenzivní a zároveň často a snadno proměnlivé, nejčastěji vázané na aktuální situaci.

Vágnerová (2012) popisuje, že v předškolním období dochází na poli emocí zejména k rozvoji:

- a) emoční paměti - děti si dovedou vzpomenout na své dřívější pocity
- b) emoční inteligence – děti lépe chápou své pocity i pocity jiných lidí (schopnost empatie)
- c) emoční regulace – umožňuje kontrolovat emoční prožitky i chování, které navozují
- d) sociálních emocí – pocity vztahující se k vlastní osobě, mohou být negativní i pozitivní (Např.: hrdost, vztahové emoce, pocit sounáležitosti, láska, sympatie, nesympatie, soucit, nenávist...)

Konkrétní příklady citových projevů dle Šulové (2004, s. 72)

- a) ve vztahu k okolí například: schopnost spolupracovat, schopnost utěšovat, schopnost mít pochopení pro druhého, schopnost soupeřit, schopnost podřídit se zájmu ostatních, schopnost vedení, schopnost řešit konflikt kompromisem

- b) ve vztahu k sobě například: schopnost být kritický sám k sobě, schopnost litovat se, schopnost za něco se na sebe zlobit, schopnost hodnotit se, vytváří se sebecit, pocit vlastní identit a sebevědomí

Z výše uvedeného vyplývá, že u předškolních dětí se prohlubuje znalost a porozumění emocím jako takovým. Obecně, a v ideálním případě, se začínají předškoláci v emočních prožitcích lépe orientovat a jsou schopni přesněji rozlišit kvalitu a význam jednotlivých emocí i jejich vnějších projevů. Předškolní děti již také více chápou příčiny různých emočních reakcí a dokážou si uvědomit, jaké situace navozují určité pocity a v návaznosti na to jsou schopny regulovat své chování.

Tento emoční vývoj by se dal souhrnně označit pojmem **emoční zdatnost**. U dětí předškolního věku dochází k celkové diferenciaci v této oblasti. Na základě sledování výše uvedeného emočního rozvoje v těchto jednotlivých emočních oblastech se děti začínají více profilovat. Může být více zřejmé, které děti budou mít v této oblasti určité problémy, a které se budou v emocích lépe orientovat. Problémy v emočním vývoji mohou nastat například obecně v porozumění různým emocím nebo s jejich ovládním či celkovým udržením pozitivního ladění emocí. (Vágnerová, 2012, s. 219)

Langmeier a Krejčířová (2006. s. 96) v tomto kontextu hovoří o **socializaci emočního prožívání**, kdy děti předškolního věku dovedou své pocity stále více ovládat, zlepšují se ve zřetelnosti a jemnosti vyjádření pocitů. Langmeier a Krejčířová také hovoří v souvislosti s narůstajícím kognitivní zralostí o vývoji tzv. **složitějších emocí**. (2006. s. 96) vztažených k vlastnímu sebehodnocení. Takové city autoři označují například pocity hrdosti, studu a viny.

Dle mého názoru je předškolní věk ideální pro práci s emocemi na půdě mateřské školy. Děti jsou již pro takovou práci vývojově zralé a vhodnou kultivaci emočního vývoje bych označila jako žádoucí, a to nejen v kontextu zahájení školní docházky, kdy je potřeba určité míry zralosti a stability v této oblasti, ale také v kontextu celkového vývoje osobnosti dítěte, v kontextu jeho psychického zdraví a pohody. Na českém trhu je již dostupná celá řada odborných publikací zabývajících se čistě rozvojem emočních a sociálních dovedností předškolních dětí. Tyto knihy obsahují kromě teorie i doporučení a náměty pro různé typy her a aktivit na půdě mateřských škol. Zmíním zde knihu autorek Gardošové a Budníkové *Rozumím sobě, poznávám ostatní: nácvik emočních a sociálních dovedností dětí v předškolním a mladším školním věku*. Dále uvedu publikaci *Prosociální činnosti*

v předškolním vzdělávání od Svobodové. Poslední knihou, kterou zde zmiňuji, je publikace *Rozvíjíme city, vůli, sebepojetí a komunikaci dětí* od kolektivu autorek Svobodové, Hovjáčkové, Kubecové a Kukačkové. Zároveň bych zde ráda dodala, že socioemocionální vývoj a jeho kultivace má zcela jistě přesah do veškerých činností, které pobyt v mateřské škole představuje a zdaleka nejde o jaksi pasivní způsob práce, kdy děti pouze sedí v kruhu a uměle nacvičují nějakou situaci. Uměle vytvořené, simulované, nácvikové situace se nemohou vyrovnat zcela spontánní, nahodilé interakci v každodenním životě v MŠ i mimo ni. Více o tomto píší v kapitole *Učitelka mateřské školy jako vzor procesu socializace*.

Dvořáková (2011, s. 16) tuto výše uvedenou myšlenku rozvádí ve své knize *Pohybem a hrou rozvíjíme osobnost dítěte*. Uvádí zde, že sociální zralost dětí předškolního věku je mnohem nižší, než jejich připravenost na školu. (Miklánková, 2000 in Dvořáková) Dvořáková se proto domnívá, že zřejmě nejsou voleny vhodné formy a metody, které by sociální dovednosti rozvíjely. Dvořáková poukazuje na možnosti pohybových aktivit, které mohou děti lépe připravit na roli žáka a spolužáka. Více o této souvislosti popisují v kapitole *Význam hry pro proces socializace a socioemocionální rozvoj*.

Příležitost ke kontaktu s druhými dětmi je pro předškolní dítě významným činidlem emočního vývoje a napomáhá k rychlejšímu rozvoji **sociálních dovedností**. Dítě je při kontaktu s jinými dětmi zcela přirozeně vedeno k tomu, aby se více zaměřovalo na vnitřní stav druhých a bralo ohled na jejich pocity a přání, než například ve výsostné interakci s dospělými, kteří se dítěti obecně více přizpůsobují. Přítomnost sourozence nebo jiných dětí zapříčiní schopnost rozvoje soupeření, ale i schopnosti podělit se, schopnost vyjednávat nebo chápat potřeby a přání druhých. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 98)

Vágnerová (2012, s. 221) uvádí, že rodiče (potažmo dospělé pečující osoby) mohou významnou měrou pomoci dětem naučit chápat význam různých citových prožitků, mohou jim pomoci dojít k emočnímu porozumění svými reakcemi na dětské nálady a projevy nebo i prostým vysvětlením, jak se právě cítí a proč tomu tak je. Tyto rozhovory s dospělými napomohou zlepšení porozumění emocím, stejně tak jako čtení vhodných pohádek, vyprávění příběhů atp. (Saarni et. al., 1998, Denham, 1998, Denham et. al., 2003, in Vágnerová)

Šulová v návaznosti na tuto skutečnost shodně uvádí, že je velmi důležité, v jakém prostředí dítě vyrůstá, jakou pozornost věnuje jeho okolí emocionálním projevům, jaké modely chování může dítě každodenně sledovat, tedy i v mateřské škole. Od toho se pak odvíjí, jaké mezilidské vztahy i vztah samo k sobě si bude dítě schopno ve své budoucnosti vytvořit.

Citová rovnováha předškolního dítěte tedy ve značné míře závisí na chování jiných, zejména blízkých lidí, a to jak směrem k dítěti, tak lidé k sobě navzájem. (Vágnerová, 2012, s. 223)

Zajímavým fenoménem emočního vývoje předškolních dětí je také **morálně etický vývoj**. Morálně etický vývoj souvisí jednak s vývojem emocí, a také s rozvojem sociálních vtaů.

„Role dospělých při formování morálního citění dítěte, při vytváření etických principů v tomto věku je nezastupitelná. Je nutné v návaznosti na každodenní aktivity dítěte pečlivě vysvětlovat, korigovat a formovat jemné nuance mezi každodenními jevy, jako je příkladně rozdíl mezi vypůjčit si a někomu něco sebrat, mezi škodolibostí a žertem, mezi otužilostí a projevy siláctví a agresivitou. Navíc se v souvislosti s egocentrickým zaměřením předškoláků často projevuje nepřiměřený vývoj sebevědomí, spojený s vychloubáním a majetnickými projevy, což je též třeba uvádět do souladu se životem mezi vrstevníky. Je to období velmi důležité z hlediska vytvoření základu morálně etického citění člověka.“

(Vágnerová, 2004, s. 73)

Sociální interakcí a následnou zkušeností dochází k přijetí zkušenosti do psychiky, formulují se a jsou interiorizovány základní sociální normy, tj. co se smí, co se nesmí, co se sluší atp. Předškolní dítě si tyto formulky zvnitřňuje postupně do té míry, že již pak dítě později nepotřebuje, za předpokladu správného vývoje, přímou kontrolu dospělé osoby. S touto interiorizací neboli zvnitřněním souvisí **vývoj svědomí** jako takového. Předškolák si je pak již sám sobě regulátorem a průvodcem po krajině chování. Experimentace ve smyslu porušování těchto pravidel je v celkovém raném vývoji dětí přirozená. Dítě tyto pravidla překračuje a dostává tak odpověď na to, co se v takovém případě stane. Dítě se tak seznamuje s pocitem viny, pokud se provinilo proti příkazům, někoho například poranil nebo něco rozbil atp. (Vágnerová, 2004, s. 73)

1.2. Sociální vývoj

Primární zkušenosti s mezilidskými vztahy a prvotní osvojování si sociálních dovedností dítě nabývá v rodině, posléze obvykle v mateřské škole.

Pro rozvoj sociálních dovedností a socializaci obecně dle Vágnerové (2012, s. 208) je důležitý zejména vývoj exekutivních funkcí. Exekutivní funkce zahrnují soubor kompetencí k řízení, regulaci a monitorování různých psychických procesů, jakými mohou být například: pozornost, prožívání nebo uvažování. Vývoj těchto exekutivních funkcí je základ pro

účelnější a flexibilnější jednání dítěte. Zajímavým fenoménem je fakt, že existuje souvislost mezi vývojem exekutivních funkcí a ulpíváním na rituálech předškolních dětí. Úbytek vyžadování určitých rituálů souvisí s proměnou dětského uvažování a seberegulace. Jak dětská psychika dozrává, četnost takových projevů klesá a souvisí to právě s rozvojem těchto exekutivních funkcí. (Tregay et al., 2009 in Vágnerová, 2012, s. 209)

Předškolní věk lze označit za kritické období rozvoje většiny prosociálních vlastností a způsobů chování. Za prosociální vlastnosti a chování Vágnerová (2012, s. 237) označuje zejména pozitivní chování, respektující ostatní lidi a také chování nápomocné a empatické. Vágnerová dále dodává, že rozvoj prosociálního chování je podmíněn dosažením určité míry emoční zralosti a také, že je rozvoj prosociálního chování závislý na dosažené úrovni kognitivních kompetencí.

1.2.1. Socializace

Proces socializace probíhá plynule již od narození, je celoživotním procesem probíhajícím interakcí jedince s druhými lidmi. Dítě se musí naučit rozumět druhým a ovládat své vlastní projevy, aby bylo pro jiné lidi přijatelné.

Vágnerová (2012, s. 223) uvádí, že pro socializaci předškolního dítěte je typické, že probíhá i mimo rámec rodiny, proto tuto fázi označuje jako fázi přesahu rodiny. Předškolní období je třeba chápat jako období příprav pro život a uplatnění se ve společnosti. Jde tedy o širší hledisko, nežli jen bezprostředně navazující na zahájení školní docházky. Socializaci chápeme nejen kultivaci vnějších projevů dětí, ale také jako rozvoj sebepojetí a sebehodnocení.

Vágnerovou doplňuje kolektiv autorek Bednářová, Dandová, Kratochvílová, Nádvorníková, Syslová a Šulová (2017, s. 34) tvrzením, že socializace v předškolním období je typická právě tím, že poprvé dítěti zprostředkovává vztahy na různých úrovních i mimo rodinu. Dítě by dle autorek mělo mít v tomto věku možnost kontaktu se všemi zmíněnými skupinami

- ostatní děti (starší, mladší, opačného pohlaví, vlastního pohlaví, šikovnějšími, méně motoricky zdatnými apod.)
- s cizími dospělými (učitelka, prodavačka...)
- s rodiči, prarodiči, širší rodinou
- se sourozenci

Dle dvojice autorů Langmeiera a Krejčířové (2066, s. 93) v procesu socializace, tj. začleňování jedince do společnosti dochází ke změnám ve třech klíčových rovinách. Proces socializace zahrnuje tyto tři vývojové aspekty:

- a) **vývoj sociální reaktivity**, tj. vývoj a zkvalitnění bohatě diferenciovaných emočních vztahů k lidem v blízkém okolí i společnosti
- b) **vývoj sociálních kontrol** a hodnotových orientací, tj. přijetí sociálních norem a pravidel společensky žádoucího chování, tyto normy usměřují jedincovo chování a utvářejí rámec jeho svědomí
- c) **osvojení si sociálních rolí**, tj. ztotožnění se s takovými vzorci a postoji chování, které jsou od jedince očekávány ostatními členy společnosti, v předškolním věku už by mělo být dítě schopno jmenovat několik svých sociálních rolí (např. syn, žák, bratr atp.). Toto vědomí je významným krokem v procesu formování vlastní identity.

V předškolním věku se děti učí novým sociálním dovednostem, osvojují si nové sociální role, děti se sociálně otužují, rozvíjí se u nich komunikace a zralejší způsob interakce. Osvojování těchto sociálních dovedností probíhá skrze tzv. sociální učení, o kterém píše níže.

1.2.2. Sociální dovednosti

Sociální dovednosti obecně a zejména schopnost adaptační přímo ovlivňují to, jak je dítě přijímané mezi dětmi i dospělými. Děti s dobrými sociálními dovednostmi snáze navazují kontakty, mohou být oblíbenější a v kolektivu vyhledávanější. Toto vše pak přispívá k podpoře sebevědomí, samostatnosti a důvěry sama v sebe, dítě věří ve své schopnosti a nezávislost.

A právě na sociální dovednosti klade poměrně vysoké nároky zahájení školní docházky. Dítě vstupuje do nového kolektivu, kde hledá své místo, učí se celkově orientovat v novém prostředí (ulice, budova, třída), zvyká si na novou výchovnou autoritu, přivyká školnímu stylu práce učitele, frontálnějším způsobu vedení, nežli v MŠ a tak podobně.

Dle Bednářové a Šmardové (2015, s. 51) je mezi sociální dovednosti zařazeno sedm těchto sociálních dovedností:

- komunikace - verbální i neverbální
- přiměřené reagování na nové situace
- adaptování se na nové prostředí
- porozumění vlastním pocitům a sebeovládání

- porozumění emocím a chování druhých lidí
- objektivní sebepojetí, sebehodnocení, sebedůvěra
- schopnost pracovat s ostatními, spolupracovat

Označení dovednosti zde chápu jako označení pro konkrétní schopnosti spjaté s určitou činností, s určitými návyky. Schopnosti zde pak vnímám jako obecnější soubor předpokladů, zformulovaný na základě vloh. Na schopnost mají vliv dědičnost i výchova, tedy vnější i vnitřní vlivy. Schopnosti jsou základem pro utváření dovedností a návyků a jednotlivé dovednosti a návyky zase usnadňují rozvíjení schopností. Pro názornější orientaci níže uvádím názorné schéma dle knihy Pozvání do světa psychologie- člověk v zrcadle vědomí a jednání (Smékal, 2004, s. 301)

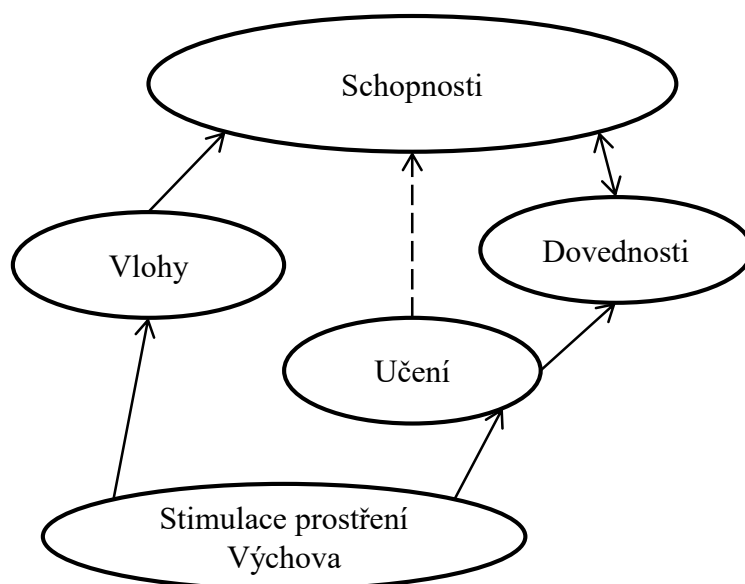


Diagram 1: Formování schopností

1.2.3. Sociální učení

Sociální učení označujeme jako proces osvojování si sociálních dovedností. Sociálním učením rozumíme kontakt s lidmi, kdy se dítě učí orientovat ve vztazích, situacích a osvojuje si tak způsoby chování a komunikace. (Bednářová, Šmardová, s. 54)

Sociální učení závisí na velkém množství vlivů, vnějších i vnitřních. Toto vše je třeba si uvědomovat a v přístupu k dítěti a v požadavcích na něj je nutné postupovat citlivě. Platí zde, že každé dítě má jiné předpoklady, možnosti tempo vývoje a jiné potřeby. Považuji za důležité zmínit, že ne všechny rodiny prosazují normy sociálně žádoucí. Tuto souvislost je

třeba si uvědomovat a v přístupu k dítěti a v nárocích na něj, například v kontextu školní zralosti, postupovat citlivě a individuálně.

Dle Bednářové a Šmardové (2007, s. 54) má sociální učení u předškolních dětí tyto různé formy:

- a) zpevňování (např. odměny: pochvala, uznání, povzbuzení, vyjádření náklonnosti, tresty: projevy nesouhlasu, zamítnutí, odepření projevu sympatie, pohrůžka)
- b) odezírání (tzn., že dítě si osvojuje takové způsoby chování, za které je odměňován jeho model, např. kamarád sourozenec, literární postava apod.)
- c) očekávání (např. pozitivní: dokážeš to“, negativní: „z tebe stejně nic nebude“)
- d) nápodoba a ztotožnění (tj. nápodoba se uskutečňuje na základě identifikace, dítě napodobuje toho, ke komu má citovou vazbu, důvěru nebo kdo mu něčím imponuje)

Z výčtu těchto způsobů sociálního učení má dle autorek největší význam v procesu sociálního učení předškolních dětí nápodoba, neboli zrcadlení.

1.2.4. Učitel / učitelka MŠ jako aktér v procesu socializace

„Významnou roli v procesu učení sehrává spontánní sociální učení, založené na principu přirozené nápodoby. Proto je třeba ve všech činnostech a situacích, které se v průběhu dne v mateřské škole vyskytnou, nejen v didakticky zaměřených činnostech, poskytovat dítěti vzory chování a postojů, které jsou k nápodobě a přejímání vhodné.“

(RVP PV, 2004, s. 8)

Učitelka je pro dítě vzorem v oblasti sociálního chování k ostatním dětem i vůči jiným dospělým. Pokud na děti křičí, můžeme očekávat, že děti budou také ukřičené, a navíc vyděšené. Pokud se chová prosociálně, můžeme stejné chování očekávat i od dětí v její třídě. Sociální i emocionální dovednosti dětí předškolního věku tedy ovlivňujeme a formujeme nejen cíleným pedagogickým vedením, ale zároveň i zcela každodenními situacemi z běžného života režimu mateřské školy.

Koťátková s Průchou (2013, s. 60) se ve své knize Předškolní pedagogika mimo jiné zabývají kvalitou a šíří profesní připravenosti učitelek a učitelů mateřských škol. Popisují zde, že učitelé na tomto nejnižším stupni vzdělávání podstatnou část svého profesního výkonu zaměřují na tzv. celostní rozvoj dětí, který dle nich vychází právě ze základů osobnostního a sociálního rozvoje dětí. Dle těchto autorů kvalita výkonu učitelky v mnou sledované oblasti

úzce souvisí s osobnostními, sociálními a sociálně psychologickými dovednostmi samotné učitelky. (Mertin, Gillernová in Průcha, Koťátková, 2013, s. 60) Pokud je tedy učitelka citlivá, trpělivá, pozitivní, tvořivá, vstřícná, empatická a vytváří příznivé psychosociální prostředí, můžeme mluvit o správném sociálním vzoru chování.

Koťátková s Průchou vymezují osobnostní orientaci ve stylu práce učitelky:

- akceptace - přijetí dítěte (rodičů, kolegů) s porozuměním a bez podmínek
- empatie- umět se vcítit do prožitků ostatních a schopnost porozumět jim
- autenticita- přirozeně a transparentně jednat a nechat se dětmi poznávat
- facilitace- provázet, usnadňovat a podporovat procesy, kterými děti prochází a které realizují

Pro děti je důležité, aby své paní učitelce rozuměly a aby její reakce byly pro děti čitelné. Učitelka by jim proto měla popisovat, co cítí a proč to cítí, aby jí tak mohly lépe porozumět a zároveň se učit. Její chování by mělo tzv. kongruentní, tj. „co dělám, to říkám“ a autentické, tj. pravdivé: „co si myslím, to dělám“. Chování učitelky by nikdy nemělo být zesměšňující, ironizující a autoritativní z pozice síly. Učitelka by měla umět svým dětem aktivně naslouchat, měla by znát jejich zájmy a individuální potřeby a umět na ně vhodně reagovat. Učitelka by se měla umět přátelsky chovat i k rodičům, protože dítě pociťuje důvěru k lidem, kteří si rozumí s maminkou či tatínkem, usmívají se na sebe a spolupracují. (Svobodová, 2010, s. 17)

2. Význam hry v procesu socializace a v socioemocionálním vývoji předškolních dětí

„Hra s dětskými partnery v sobě skrývá velký potenciál pro sociální učení.“ (Koťátková, Průcha, 2013, s. 106)

„Sociální zkušenosti jednotlivce vznikají v dynamických procesech dětské sociální hry a jsou proto i zpětně použitelné v běžných životních situacích vznikajících v dětské skupině a ve vrstevnických vztazích. Jednotlivec se na základě reakcí dětí ve skupinové hře dozvídá něco o sobě.“ (Koťátková, 2005, s. 23)

Hra je v předškolním období hlavní a nepostradatelnou činností. Volná a spontánní hra je optimální cestou k socializaci a rozvoji dítěte. Při volné hře dochází také ke kognitivnímu rozvoji (tj. rozvoji schopnosti myšlení a poznávání), zároveň se také se otvírá široká oblast sociálního učení. U dítěte je aktivováno utváření jeho sebepojetí ve třech oblastech: kognitivní (sebepoznávání), emotivní (prožívání) a konativní (jednání). (Vymětal in Koťátková, 2005, s. 23)

Vágnerová (2012) předškolní období označuje jako věk hry a přípravy na školu. Šulová (2004, s. 66) označuje předškolní období také jako období hry a zároveň považuje toto období za jedno z nejzajímavějších vývojových období člověka, kdy děti překypují duševní i tělesnou aktivitou. Je to právě herní činnost, kde se aktivita dítěte projevuje především.

Hra dle autorské dvojice Langmeiera a Krejčířové (2006, s. 100) nemá pouze rovinu sociální, ale je důležitá i pouze sama o sobě, je na ní nahlíženo jako na formu svobody člověka, jeho spontánnosti a tvořivosti. V této souvislosti apelují, že učení a výchova, by měly být podřízeny hře, ne naopak, pokud se ze hry nemá vytratit její pravá podstata. Uměle vytvořená, předem naprogramovaná hra potom dle nich přestává být hrou. V duchu této myšlenky nabádají k podpoře a rozvíjení přirozené hry, být dítěti ve hře společníkem, ponechávajícím dítěti iniciativu a volnost. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 102)

Dle Vágnerové předškolní děti svůj vlastní názor na svět vyjadřují nejen hrou, ale také kresbou nebo vyprávěním či pohádkami. Skrze jejich bezpečný svět, v němž se lze dobře orientovat, pohádky a příběhy pomáhají dětem pochopit svět skutečný. Hra je spolu s kresbou neverbální symbolickou funkcí. Hra je dle autorky dalším způsobem vyjádření vlastní interpretace reality, postojů k sobě samému i ke světu. Skrze hru si dítě zkusí sociální role (hra „na něco“, tematická hra) nebo má hru jako prostředek k vyrovnání se s realitou (hra symbolická). (Vágnerová, 2012, s. 189)

Dle Opravilové (2016, s. 111) ale nemůžeme předpokládat, že dítě se všemu potřebnému naučí samo hrou a není třeba jej ničemu učit, v předškolním období by měla být hra činností hlavní, nikoliv však jedinou. Ideálním stavem autorka shledává nalezení rovnováhu mezi herními, učebními a pracovními činnostmi.

„Hra je činnost dobrovolná a dítě by při ní mělo vycházet z vlastních představ a samo si určovat pravidla. Dítě se ve hře učí, získává zručnost, zkouší, hledá, přemýšlí, improvizuje. To vše činní spontánně a dobrovolně.“ (Opravilová, 2016, s. 89)

Dle Opravilové (2016, s. 87, 89) je velice důležité, abychom se vyhnuli předstírání, že jde o hru tam, kde dětskou činnost sami organizujeme a podřizujeme svým záměrům, dodává, že současná mateřská škola uznává hru jako výsostnou činnost dětí a je jí třeba citlivě odlišit od zacíleného předškolního vzdělávání.

Koťátková (2005, s. 14, 20) nahlíží na hru jako na základní aktivitu dětské seberealizace, komplexní aktivizaci a vidí dětskou hru jako nositelku životního rozvojového principu a zároveň dodává, že je důležité, aby byla dodržena rovnováha mezi hrou dětí dle své vlastní volby a hrou, která sleduje určitý didaktický záměr učitelky.

Můžeme tedy konstatovat, že dětská volná hra představuje ornou půdu pro sociální učení a celkový osobnostní rozvoj. Dochází zejména k sebepoznávání prostřednictvím druhých, k porozumění, sebekázi a vzájemnému respektování. (Koťátková, 2005 s. 23) Při volné hře dětí se rozvíjí komunikační dovednosti, schopnost řešit problémy, přijmout různé role (vůdčí i podřízenou), vyrovnat se s odmítnutím, argumentovat pro své nápady atp. Hra podporuje učení i zrání organismu a zakládá stabilitu a odolnost dětské osobnosti pro budoucnost. Učitelka by neměla do volné hry příliš zbytečně zasahovat, spíše ji jen citlivě facilitovat. Učitelka by měla sledovat, jaké emoční prožitky hru provází. (Průcha, Koťátková, 2013, s. 107)

„Pro dítě je učení činností v jádru přirozenou. Každý den a každá hodina přinášejí nové zkušenosti spjaté s učením, které znamenají cestu k větší samostatnosti. Život v mateřské škole tvoří přirozený sled příležitostí k učení vyplněný funkčním rytmem střídání rozmanitých činností, promyšleným výběrem hraček, smysluplných vycházek, citlivou volbou knížek k předčítání a zajímavých námětů ke hrám. Učení zde probíhá jako proces, v němž učitelka pomáhá dítěti osvojit si potřebnou zásobu psychických a tělesných způsobilostí, vlastností i určité formy chování (kompetence). Nové činnosti a složky chování získá v tomto případě rychleji a účinněji, než by si dítě dokázalo samo osvojit.“ (Opravilová, 2016, s. 103)

Sama jsem ve své praxi zaznamenala skutečnost, že volná spontánní hra je s přibývajícím věkem dětí vnímána ze strany rodičů jako něco zbytečného, didakticky časově nevyužitého. Někdy naopak bývá volná hra znevážena i ze strany samotného pedagoga, který své odhodlání v naplňování svých didaktických záměru nadřazuje významu a hodnotě této základní dětské činnosti.

„Volná hra není zbytečné maření času. Dítě, které dostane čas a prostor na vlastní pojetí hry s možností uplatnit a prožít celou škálu emocí, dozrává v neuropsychické sféře i ve sféře sebepojetí a sebehodnocení v takové míře, jaká se mu u řízené, hodnocené a organizované činnosti nemůže naskytnout. Proto rovnováha věcí je ve výchově to nejdůležitější, ale i nejtěžší, a platí to i pro rovnováhu v podílu spontánních a řízených činností.“ (Kořátková, 2015, s. 20)

Průcha a Kořátková (2013) uvádí, že hra souvisí s prostředím, ve kterém dítě žije. Je to pro něj zdroj podnětů a způsob, jak herní námět zpracovat. Kořátková (2015, s. 60) dále dodává, že dítě se prostřednictvím hry očišťuje od obav, nejistot a žádných chování, které dítě produkuje, není bez příčiny. Pokud vše shrnu, tak volnou hru vnímám jako ornou půdu pro kognitivní rozvoj, půdu pro sociální a citové učení a v neposlední řadě si uvědomuji terapeuticko-relaxační (psychohygienický) rozměr volného hraní.

2.1. Výtvarná a výrazová hra v artefiletice

Výše jsme si vymezili podstatu volné dětské hry a odlišili ji od organizovaných (iniciovaných) a didaktických (edukativních) her. Jak tedy volná hra a výtvarná artefiletická hra spolu souvisí? V artefiletice je skupinová práce založena na spontánních zkušenostech dětí právě z těchto volných skupinových her. Tato skutečnost vytváří předpoklad pro další kultivaci návyků sociálního chování. Reálně se tak dotkneme skutečných prožitků ze skupinových her, čímž tvoříme předpoklad pro kultivaci návyků sociálního chování.

Cílem výtvarné hry je především hra jako taková, „dobře si zahrát“. V artefiletické výtvarné hře je nejdůležitější prožitek, měla by být jemným cvičením psychomotorických dovedností.

Výrazová hra je označována jako aktivní imaginační proces, v němž se rodí estetické zážitky.

Artefiletiku lze z mého pohledu vnímat na pomezí iniciované (organizované) hry a hry didaktické. Není tedy tajemstvím, že v artefiletika není činnosti zcela spontánní, protože je většinou uměle navozujeme, ale přesto jsem přesvědčena, že se můžeme spontaneitě velmi přiblížit, dokážeme-li děti artefiletickou lekci citlivě facilitovat.

3. Školní zralost

V této kapitole se věnuji školní zralosti, jakožto hlavním ukazateli rozhodujícím o nástupu dítěte do základní školy nebo naopak o odložení školní docházky. Oblasti diagnostiky sociální a emocionální zralosti nám vymezí dovednosti, které je třeba kultivovat a rozvíjet zejména a jaký mají význam pro adaptační období po nástupu do ZŠ. Uvádím zde také rozdíl mezi školní zralostí a školní připraveností. Dále upřesňuji, jaké jsou jednotlivé složky školní zralosti, opět s akcentem na zralost sociální a emocionální, vzhledem k charakteru mé práce. V dalších podkapitole se věnuji problematice školní nezralosti v socioemocionální oblasti a otázce odkladu školní docházky z tohoto důvodu. V Závěru kapitoly zde uvedu také možnosti podpory a možnosti nápravy sociálně a emočně nezralých dětí.

Vstup dítěte do základní školy je důležitým životním mezníkem, jednak pro dítě samotné, ale i pro rodinu dítěte. Lze konstatovat, že se přechází z období „bezstarostného“ dětství do období prvních skutečných povinností, období školáka. Je velmi důležité, aby děti do školy přicházely přiměřeně zralé na školní výuku, jelikož jeho prožitky a zkušenosti spojené se školní výukou ovlivňují celou jeho další vzdělávací dráhu a přístup ke škole, jako takové.

Pro hodnocení konkrétní úrovně dítěte se zpravidla používá pojem školní zralost nebo naopak školní nezralost. Nádvorníková v knize *Školní zralost a její diagnostika* (2017, s. 11) poukazuje na to, že nelze předpokládat, že dítě do školního věku dozraje jaksi automaticky, že není třeba dítě na vstup do školy cíleně připravovat. Uvádí, že biologické dozrání je důležitou, ale ne jedinou podmínkou školního úspěchu. Proto doporučuje biologické zrání dítěte vhodně doplnit o rozvíjející podněty poskytované rodinou, ale i mateřskou školou. V tomto kontextu nabádá užívat spíše termín školní připravenost, který definuje jako aktuální stav rozvoje osobnosti dítěte ve všech důležitých oblastech, který je předpokladem bezproblémového zvládnutí školní práce.

3.1. Školní zralost a školní připravenost

Školní zralost a školní připravenost spolu úzce souvisí, doplňují se a mohou se i prolínat. Na **školní zralost** pohlížíme spíše z psychologického hlediska, u dítěte předškolního věku zohledňuje zejména biologickou podstatu, proces zrání, vnitřní vývojové předpoklady. Oproti tomu na **školní připravenost** nahlížíme spíše jako na záležitost pedagogického charakteru, zohledňující proces učení a celkově vnější výchovné podmínky, vliv prostředí. (*Diagnostika školní zralosti*. Praha: Raabe, kap. Odklady povinné školní docházky, R. Ležalová, 2012, s. 6)

Školní zralost tedy v tomto kontextu označujeme spíše jako vnitřní biologický proces zrání, kdy se zohledňuje skutečnost, že kolem šestého roku věku dítěte dochází k významným fyzickým změnám a určité úrovně zralosti dosahuje také centrální nervová soustava. Naproti tomu školní připravenost, které dítě nabývá, je rozvíjena zejména učením a sociální zkušeností. Školní připravenost může zahrnovat kompetence jak v oblasti kognitivní, emocionálně- sociální, tak v oblasti pracovní i somatické. Školní připravenost je ovlivněna působením sociálního prostředí, výchovným vedením a učením. Školní zralost je ovlivněna spíše vnitřními vlivy v návaznosti na zrání CNS, somatický vývoj a celkovou zdravotní způsobilost. (Bednářová, Šmardová, 2011, s. 2)

Kropáčková (2008, s 15.) ve své knize Budeme mít prvňáčka uvádí, že termíny školní zralost a školní připravenost se často používají souběžně a v tomto kontextu uvádí ve své publikaci tabulku, kde je na problematiku školní zralosti nahlíženo optikou klíčových kompetencí potřebných k přijatelnému zvládnutí školních požadavků. Pro úplnost jsem se rozhodla sem tuto tabulku umístit.

Školní zralost	Školní připravenost
emoční stabilita	respektování hodnoty a smyslu školního vzdělání (motivace ke školní práci)
kvalitnější záměrná koncentrace pozornosti	rozlišování různých rolí a diferenciací chování, které je s nimi spojeno
odolnost proti zátěži (adaptace na školní režim)	úroveň verbální komunikace
lateralizace ruky, motorická i senzomotorická koordinace a manuální zručnost	respektování běžných norem chování i hodnotového systému
vizuální diferenciací a integrace (zralost očních pohybů)	
sluchová diferenciací	
koordinace činnosti mozkových hemisfér	
myšlení na úrovni konkrétních logických operací	
autoregulace založená na vůli a spojená s vědomím povinnosti	

Tabulka 1: Školní zralost a školní připravenost (Vágnerová in Kropáčková, 2008, s. 15)

Dle výše uvedené tabulky je patrné, že školní zralost je vymezená prostřednictvím kompetencí, které jsou závislé na zrání organismu a školní připravenost definují kompetence, které jsou do spíše závislé na učení a prostředí.

3.2. Složky školní zralosti

Pojem školní zralost v sobě zahrnuje několik rovin. Školní zralost zahrnuje stránku fyzickou (tělesnou), psychickou (duševní) a stránku sociální.

Dandová, Kropáčková, Nadvorníková, Pravcová a Příkazská (2018, s. 13) definují školní zralost jako: „...stav dítěte, který zahrnuje jeho zdravotní, psychickou a sociální způsobilost začít školní docházku.“ Proto si myslím, že je důležité sledovat dítě komplexně, rodiče by měli úzce spolupracovat s učitelkou mateřské školy, pediatrem a případně i s dalšími odborníky, např. z pedagogicko-psychologických poraden atp.

Při podrobnějším studiu této problematiky jsem zjistila, že obecně je terminologie a členění složek školní zralosti nejednotná, odborné publikace zabývající se diagnostikou školní zralosti se často liší v pojmenování i členění jednotlivých složek školní zralosti. Například emocionální neboli citová zralost je někdy brána jako součást sociální složky, v tomto případě je označována jako sociálně-emoční složka zralosti. Socioemocionální zralost je také někdy nazývána osobnostní zralostí. Dále někdy bývá emocionální zralost vnímána jako součást složky psychické, pak je v tomto případě nazývána jako psychosociální zralost. Někteří autoři dokonce školní zralost definují pouze na oblast fyzickou a duševní. (Jucovičová, Žáčková, 2014, s. 31)

Pro účel mé diplomové práce jsem se rozhodla složky školní zralosti obecně chápat v těchto základních rovinách: fyzická zralost, psychická zralost a socioemocionální zralost.

Co se týče fyzické zralosti, tak posouzení tělesného, neboli somatického vývoje a zdravotního stavu je v kompetenci praktického či odborného lékaře. Dítě by mělo odpovídat růstem i fyzickými dispozicemi šesti let věku. Školní práce přináší jak psychickou, tak fyzickou zátěž, takže se jedná o důležitý faktor určující míru odolnosti vůči únavě, zátěži, ale zahrnuje i celkovou obranyschopnost organismu. Tělesná vyspělost a celkový dobrý zdravotní stav je jedním z předpokladů školní zralosti a budoucí školní úspěšnosti.

Psychická zralost souvisí s určitým stupněm dozrávání centrální nervové soustavy. Psychická zralost v sobě zahrnuje několik rovin. Jako první uvádím rovinu rozumové, mentální vyspělosti dítěte, která zahrnuje především oblast myšlení. Dále sem patří rovina vnímání, zejména sluchové a zrakové. Další rovinou jsou poznávací, neboli kognitivní funkce, zejména řeč, paměť a pozornost. Aktuální psychické úrovni je nutné věnovat bedlivou pozornost. Nerovnoměrný nebo opožděný vývoj v této oblasti může značit přítomnost specifických poruch učení, které mohou ztížit nástup dítěte do ZŠ a ovlivnit jeho budoucí školní úspěšnost. (Jucovičová, Žáčková, 2014, s. 30)

Protože se ve své práci zabývám rozvojem sociálně emocionálních dovedností dětí, níže se podrobněji zabývám popisem socioemocionální složky školní zralosti. Popíši zde konkrétní

znaky emoční i sociální zralosti a pokusím se vymezit konkrétní dovednosti, které je vhodné kultivovat a rozvíjet v souvislosti se zahájením školní docházky a které jsou důležité pro úspěšné zvládnutí adaptačního období po nástupu do ZŠ. Konkrétní dovednosti v této kapitole vypisuji spíše pohledem pedagogické diagnostiky. Pohledem vývojové psychologie se jimi zabývám v první kapitole mé diplomové práce týkající se socioemocionálního vývoje předškolních dětí.

3.3. Sociální zralost

Jak uvádí Bednářová, Dandová, Kratochvílová, Nádvoříková, Syslová a Šulová ve své knize Školní zralost a její diagnostika (2017, s. 20) role školáka přináší dítěti větší sociální prestiž, ale zároveň je to i role zátěžová, proto je velmi důležité sledovat, do jaké míry je dítě na svoji budoucí roli školáka připraveno sociálně.

Jucovičová a Žáčková (2014, s. 32) uvádějí, že sociální zralost je velmi důležitou složkou školní zralosti. Dítě předškolního věku přechází ze „světa her“ do „světa práce a povinností“ a opomíjením nebo bagatelizováním této složky můžeme zapříčinit ve vývoji dítěte velké škody.

Sociální zralost tedy považuji za významnou složkou celkové školní zralosti a chápu ji jako důležitý aspekt úspěšného zahájení školní docházky, potažmo celkové adaptace na školní prostředí. Sociální vyspělost předškolního dítěte se vyznačuje tím, že dítě by mělo ovládat určité sociální dovednosti, které jsem již uvedla v první kapitole mé diplomové práce o sociálním vývoji. Níže vypíšu a vymezím konkrétní sociální kompetence předškolních dětí, které souvisí s úspěšným zahájením školní docházky a mají dle mého názoru význam nejen pro zvládnutí adaptačního období po nástupu do ZŠ.

Sociálně zralé předškolní dítě by mělo být schopno trávit delší čas mimo okruh rodiny a být celkově samostatnější, například co se týče sebeobsluhy. Dítě by dále mělo být schopné, navazovat kamarádské vztahy, umět se začlenit do skupiny vrstevníků a umět a celkově umět komunikovat. To obnáší schopnost rozumět pravidlům společného soužití, případně umět adekvátně řešit konflikty apod. V souvislosti s charakterem školní práce, by předškolák již měl být schopný zvládnout vyšší nároky na řízenou činnost, která je oproti hernímu charakteru řízené činnosti v mateřské škole více učební a pracovní. Předškolní dítě by mělo mít již vyšší míru soustředěnosti, umět pracovat samostatně i spolupracovat a v neposlední řadě mít rozvinutou schopnost práci dokončovat i přesto, že se mu momentálně nechce nebo ho to nebaví. Školní prostředí také vyžaduje určitou míru organizace práce, například

zvládnout přípravu a úklid pomůcek a umět se celkově orientovat v chodu třídy i školy. Důležitým znakem sociální zralosti je schopnost adaptability a celková míra autonomie dítěte. Dalším hlediskem sociální zralosti je míra respektování pravidel slušného chování.

Bednářová, Dandová, Kratochvílová, Nádvořníková, Syslová a Šulová ve své knize Školní zralost a její diagnostika (2017, s. 19) obecně sociální zralost definují jako: *“...schopnost člověka zapojit se do běžného chodu společnosti a fungovat v ní na základě jejich pravidel a norem- tedy vytvořit si a přijmout sociální roli, kterou získáváme v procesu socializace.”*

Dle této citace a výše uvedeného výčtu konkrétních sociálních schopností a dovedností lze obecně říci, že sociální zralost je zejména o přijetí a naplňování konkrétních sociálních rolí, které v souvislosti se vstupem do základní školy vyvstanou, např. role školáka, žáka či spolužáka atp. Domnívám se, že sociální zralost, potažmo určitá míra sociální vyspělosti a zdatnosti se odvíjí od dosavadního procesu socializace, kdy vlivem sociálního učení dochází k osvojování sociálních dovedností. Více o celém tomto procesu píší v předchozí kapitole týkající se socioemocionálního vývoje předškolních dětí, v podkapitole Socializace a v podkapitole Sociální učení.

3.4. Emocionální zralost

Někdy se užívá také termín emoční zralost, proto bych na tomto místě ráda vymezila, jak v této práci vnímám a používám slova emocionální a emoční. Emocionální zde chápu jako obsáhlejší pojem pro celý balíček citové výbavy člověka a slovo emoční vnímám jako již užší výběr vztahující se k jednotlivým konkrétním citům.

Dle Dandové, Kropáčkové, Nádvořníkové, Pravcovské a Příkazské (2018, s. 76) se citová, neboli emocionální zralost obecně vyznačuje zejména emoční stabilitou, věku přiměřené zvládnání vnějších projevů emocí a také jako určitá míra odolnosti vůči frustraci.

Níže opět vymezím a vypíšu konkrétní emocionální kompetence předškolních dětí, které chápu jako důležité pro úspěšné zahájení školní docházky.

Emocionálně zralé předškolní dítě by již mělo být schopno překonávat ostych, strach nebo úzkost, dochází k celkové sebekontrolě citů. Odloučení by dítě mělo zvládat bez potíží a stýskání. Dítě by své city již aspoň z části mělo umět ovlivňovat vůlí, např. ovládat agresi a afekty. V souvislosti se školním prostředím, by dítě mělo být schopné vyrovnat se s určitou mírou zátěže, ať už se to týká formy školní práce nebo také pobytu ve větším kolektivu dětí.

Emočně zralé dítě má schopnost unést neúspěch, překonává překážky. Mezi emoční zralost se také řadí schopnost podřídit se autoritě učitele. Emocionální zralost se vyznačuje také schopností umět oddálit své přání. Obecně lze shrnout, že u předškolních dětí, ubývá čistě impulsivního jednání. Dítě je vztek schopno ventilovat i jinak, například výrazem tváře nebo slovně. U emočně zralého předškoláka by se již neměly objevovat záchvaty vzteku, pláče či křiku nebo dokonce nepřiměřené reakce v podobě fyzického násilí. Emoční zralost souvisí s celkovou emoční stabilitou dítěte. Více o emočním vývoji z pohledu vývojové psychologie píše v první kapitole Socioemocionální vývoj předškolních dětí v podkapitole Emoční vývoj.

Níže pro úplnost uvádím tabulku dimenze posuzování školní připravenosti dítěte pro zahájení povinné školní docházky dle Opravilové (2016, s. 199), kterou uvádí ve své knize Předškolní pedagogika. Pro účel této práce uvádím jen oblasti související se sociálně emocionální složkou školní zralosti.

Sociálně emocionální zralost	Klíčové kompetence závislé na zrání organismu a na prostředí a učení	Základní pilíře vzdělání
1. Praktická samostatnost (fyzický rozvoj a pohybová koordinace, sebeobsluha)	Odolnost proti zátěži	Učit se být samostatným, spokojeným budoucím prvňáčkem
2. Sociální informovanost (orientace v prostředí, v okolním světě i v praktickém životě)	Rozlišování různých rolí a diferenciací chování, které je s nimi spojeno	Učit se žít společně v rodině, ve škole atd.
3. Citová samostatnost (emoční stabilita, schopnost kontrolovat a řídit své chování)	Emoční stabilita	Učit se jednat jako opravdový budoucí školák
4. Sociální samostatnost (soužití s vrstevníky, uplatnění se ve skupině vrstevníků, komunikace, spolupráce)	Respektování běžných norem chování i hodnotového systému	Učit se žít společně podle stanovených pravidel
5. Pracovní chování, soustředěná pracovní (učební) činnost, záměrné učení	Autoregulace založená na vůli a spojená s vědomím povinnosti	Učit se jednat jako žák, který rozlišuje hru, učení a práci

Tabulka 2: Dimenze posuzování školní připravenosti dítěte

Z výše uvedeného výčtu konkrétních sociálně emocionálních dovedností předškolních dětí mohu konstatovat, že na vyzrálou osobnost dítěte předškolního věku, jsou kladeny poměrně vysoké nároky a přijde mi, že některé z uvedených dovedností neovládá leckterý dospělý. Myslím si, že každé dítě je jiné a má různé dispozice, povahu, potřeby i možnosti. Je tedy

obtížné stanovovat kritéria zralosti, a to nejen v této oblasti. Mezi předškolními dětmi jsou v tomto ohledu velké rozdíly, některé jsou radostné, zvědavé, přístupující ke všemu se sebedůvěrou, beze strachu, naproti tomu jsou děti ostýchavé, úzkostné, které se snadno rozpláčou a nedokážou se vyrovnat s neúspěchem. Jiné děti se pro změnu neumí ovládnout a mohou se projevat agresivně. Vše je důsledkem širšího působení prostředí i osobnostními rysy každého z nich. Přesto se domnívám, že existují určité obtíže, které nám mohou napovědět, že je dítě sociálně a emocionálně nezralé.

3.5. Socioemocionální nezralost

Sociálně-emocionální nezralost nebo nepřipravenost bývá také často příčinou odkladu školní docházky, většinou se tato skutečnost týká dětí, které jsou velmi zamlklé, nespělé, nesebejisté a mohou být i celkově pomalé a nesamostatné. V tomto kontextu zde uvedu definici dle Bednářové a Šmardové (2015, s. 2), které školní zralosti vidí jako: *„...dosažení takového stupně vývoje v oblasti fyzické, mentální a emocionálně-sociální, aby se dítě bylo schopno bez obtíží účastnit výchovně-vzdělávacího procesu nebo alespoň bez větších obtíží, nejlépe s radostí a dychtivostí.“*

Jucovičová a Žáčková (2014, s. 35) v otázce socioemocionální nezralosti poukazují na to, že precitlivělé, úzkostné dítě nebo naopak dítě příliš impulzivní, neklidné, případně mající aktuální emoční problémy (úmrť v rodině, rozvodové řízení rodičů apod.) je více ohrožené ve smyslu své budoucí školní úspěšnosti. Tyto problémy mohou mít i děti vyrůstající v nevhodném, nepodnětném rodinném prostředí nebo děti deprivované. Dle Bednářové a Šmardové (2015) se projevy nevyzrálости sociálních dovedností mohou vyznačovat například tím, že dítě nezvládá odloučení od rodičů, dále tím, že má dítě výraznější potíže v komunikaci a v celkovém navazování kontaktů s ostatními. Socioemocionálně nezralé dítě se dle autorek celkově špatně adaptuje na nové prostředí i situace. Dalším možným projevem je snížená schopnost sebeovládání, dítě se nedokáže vyrovnat s nezdarem, podléhá afektům atp.

Dandová, Kropáčková, Nadvorníková, Pravcovská a Příkazská podle knihy Školní zralost a odklady školní docházky (2018) doplňují, že mezi možné projevy sociálně a emotivně nezralého dítěte patří také krátkodobá výdrž u činností, kdy dítě nedokončuje zadaný úkol a dítě se celkově nedokáže soustředit. Dle autorek si socioemocionálně nezralé dítě vybírá spíše jen nenáročné a jednoduché činnosti, například rozhazování písku na pískovišti nebo ježdění auta sem tam po herně apod. Obecně autorky poukazují na to, že u emočně a sociálně nezralého dítěte přetrvávají adaptační problémy, a to i po dlouhodobější docházce do MŠ.

Autorky potvrzují, že nezralé dítě v této oblasti reaguje i na drobný neúspěch emotivně nepřiměřeně, např. roztrhá nepovedený obrázek, pokud se mu nedaří ve hře, odchází a odmítá se zapojit znovu, uráží se atp. Dítě je výrazně nesamostatné, čeká na pokyn dospělého, na každé řešení situace se doptává, nedokáže vyjádřit svůj názor a potřebu, nezvládá komunikaci s druhými dětmi ani vhodné formy komunikace s dospělými. Při problémech s dětmi se obrací k učitelce o řešení. Socioemocionální nezralost se může vyznačovat i nedodržováním domluvených pravidel a celkovou neschopností rozlišit společensky vhodné chování, včetně oslovování- tykání či vykání, schopnost počkat, až druhý domluví atd. Emočně a sociálně nezralé dítě bývá nepřiměřeně bojácné, odmítá přijmout vedoucí roli nebo být středem pozornosti, nedokáže samostatně říci básničku.

Sociálně emocionální nezralost vzniká nedostatkem sociálních zkušeností dítěte, ale záleží také na dispozicích dítěte. Záleží také na tom, jak jsme schopni porozumět povaze dítěte a důvodům jeho chování. Je dobré si dále uvědomit, že významný vliv na chování dítěte má pedagogický styl učitelky. Pokud tedy učitelka uplatní empatickou komunikaci, mohou mnohé projevy sociálně nevhodného a nezralého chování snáze odeznít a vytvoří se tak vhodné prostředí pro dozrání a nápravu. Respektující a přijímající komunikace zaručuje pohodovou a klidnou atmosféru ve třídě. Více o významu profesních kvalit učitelky mateřské školy píší v podkapitole 1.2.4. Učitel / učitelka jako aktér v procesu socializace.

Považuji za přínosné, v kontextu této kapitoly, zde uvést tabulku sociálních dovedností dle Bednářové a Šmardové (2015, s. 52), které ve své publikaci Školní zralost- Co by mělo dítě umět před vstupem do školy sestavily tabulku sociálních dovedností skládající se z jedenácti položek.

Sociální dovednosti	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
Zvládá odloučení od rodičů			
Adaptuje se na změny, na nové situace, prostředí			
Komunikuje s dětmi a učitelkou			
Spolupracuje, zapojuje se do činností ve skupině a vzájemně pománá			
Správně reaguje na pokyny autority (prosbu, požadavek, zákaz, je přístupné argumentům)			
Dodržuje pravidla (režimu, sociálního chování, komunikace)			
Umí zhodnotit pod vedením dospělého následky vlastního chování v určitých situacích			
Dokáže dát najevo svoje potřeby, odmítnout nežádoucí chování, projevuje empatii			
Začíná mít smysl pro povinnost, odpovědnost			
Dokáže překovávat překážky, unést nezdar, prohru			
Respektuje, že je třeba udržovat pořádek ve vlastních věcech i ve společných prostorách			

Tabulka 3: Posuzování sociálních dovedností

Bednářová a Šmardová (2015, s. 52) v souvislosti s prezentací této tabulky sociálních dovedností poukazují na skutečnost, že oslabení sociálních dovedností může mít za následek obtíže v celkovém uplatnění dítěte nejen ve škole, ale i v životě. Dítě se sníženými sociálními dovednostmi si může obtížněji hledat kamarády, trpět pocitem izolovanosti, méněcennosti a nepochopení. Celkově může mít problém uplatnit se, prosadit se a stát se terčem šikany.

3.6. Možnosti podpory a nápravy sociálně a emocionálně nezralých dětí

Kladu si tedy otázku, jak pomoci, zejména z pozice učitelky mateřské školy sociálně a emocionálně nezralým dětem a co mohou pro optimální připravenost v této oblasti udělat mateřské školy? Dle Dandové, Kropáčkové, Nadvorníkové, Pravcovské a Příkazské (2018, s. 81, 82) si předškolní děti si své sociální vzorce teprve tvoří a tudíž je tento proces tvorby ještě možné ovlivnit. Autorky uvádějí, že na prvním místě by vždy měla být snaha pochopit příčinu nezralého jednání dítěte. V tomto kontextu současně upozorňují na vyhýbání se nálepkování a negativního přijetí dítěte. Bednářová a Šmardová (2015, s. 55), ve své publikaci Diagnostika předškolního dítěte poukazují na to, že pro uspokojování emocionálních a sociálních potřeb dítěte a zároveň pro proces sociálního učení a také rozvoj sociálních dovedností je důležité dostát níže uvedené pětici postojů vůči dítěti. V první řadě jde o naladění o projevování vřelosti, být vůči dítěti empatický a podporovat jej. Jako další faktor uvádějí autorky prosté

věnování pozornosti dítěti, dívat se na něj, naslouchat mu a projevovat spoluúčast. Třetí postoj je formulován jako přijetí a akceptace, respektování dítěte takového, jaké je. Dalším postojem vedoucí k podpoře a možnostem nápravy sociálně a emocionálně nezralého dítěte je pochopení pro jeho potřeby. Jako poslední autorky zmiňují ponechávání prostoru dítěti a zároveň mu i umět vymezit hranice. Je důležité najít rovnováhu mezi tím, že dítěti umožním říci svůj názor, vymezit se a vyjádřit se, ale zároveň dítě učím hledat kompromis, chápat potřeby druhých, brát ohled a v neposlední řadě dodržovat určitá pravidla.

Co se týče pedagogické praxe, tak v souvislosti s možnostmi nápravy a podpory sociálně a emocionálně nezralých dětí se přikláním k názoru, že učitelka mateřské školy by se měla snažit dítě postupně sociálně otužovat, například nechat jít dítě vyřídit vzkaz do jiné třídy atp. Současně považuji za vhodné zařazovat hry a činnosti na rozvoj spolupráce. Myslím si, že v běžném režimu mateřské školy lze rozehrávat různé sociální situace, kdy je možné sociální i emocionální zdatnost podporovat. Více o tomto tématu píše v podkapitole Učitel / učitelka jako aktér v procesu socializace v první kapitole této práce tykající se Sociálního a Emočního vývoje předškolních dětí.

Svobodová (2010) a Dvořáková (2011) shodně uvádějí, že u dětí předškolního věku je rozvoj jejich pohybových schopností úzce spojen s osobnostním a sociálním rozvojem. Kultivace pohybových dovedností totiž souvisí s budováním sebepojetí, sebevědomí, odpovědnosti, sebejistoty, s rozvojem schopnosti respektovat druhé a spolupracovat s nimi.

Svobodová (2010, s. 15) ve své knize *Vzdělávání v mateřské škole* poukazuje na to, že pohyb je skvělou příležitostí pro vytváření sociálních vztahů a prosociálních dovedností. Může se však také bohužel stát zdrojem vztahů asociálních, pokud učitelka používá nevhodné hry soutěživého charakteru a vytváří mezi dětmi nekamarádkou, napjatou atmosféru, nepodporující pravidla fair play. Dvořáková (2011, s. 17, s. 19) ve své knize *Pohybem a hrou rozvíjíme osobnost dítěte* říká, že skrze pohybovou hru se děje zprostředkování velkého množství životních kompetencí. Autorka vidí pohybové aktivity a hry předškolních dětí jako stěžejní, velmi přirozeným a účinným prostředkem pro osobnostní rozvoj dětí.

Autorka dále poukazuje na pohybové kompetence dítěte předškolního věku v kontextu socializace. Dítě se skrze pohybové učí dodržovat domluvená pravidla, spolupracovat ve hře a v činnosti, respektovat ostatní, nebát se v různém prostředí atp.

Jak jsme se sama přesvědčila při podrobnějším studiu této problematiky, v dnešní době již existuje spousta publikací věnující se rozvoji v socioemocionální oblasti předškolních dětí.

Odborná literatura poskytuje nepřehledné množství her, námětů a činností. Je na osobních preferencích a uvážení každého pedagoga, jakou formu rozvoje sociálních a emocionálních dovedností se rozhodne aplikovat, samozřejmě s ohledem na podmínky stanovené v RVP PV. Na tomto místě bych zde ráda v této souvislosti zmínila artefietiku, která možná ještě není tak všeobecně známa jako možný inovativní přístup k rozvoji sociálně emocionálních dovedností předškolních dětí v MŠ.

4. Artefiletika jako inovativní přístup k rozvoji sociálně-emocionálních dovedností předškolních dětí

„Pokud učitel či vychovatel vytvoří vhodné podmínky pro zážitkově bohatou tvůrčí činnost a poté také zajistí, aby byla tato činnost pedagogicky co nejlépe a vhodně využita pro poznávací, sebepoznávací, sociální a komunikační aktivity, funguje pak artefiletika jako specifický přístup k uplatnění uměleckých aktivit ve všeobecném vzdělávání a ve výchově. Tato vzdělávací koncepce přináší žákům uplatnění se v životě mezi lidmi.“

(Slavíková, Slavík, Eliášová, 2007, s. 13)

4.1. Terminologické vymezení artefiletiky

Artefiletiku lze vnímat jako disciplínu úzce související s arteterapií. Základním rozdílem mezi arteterapií a artefiletikou je, že arteterapie spadá do oblasti psychoterapie a používá umělecké prostředky, zejména výtvarné, jako nástroj léčby duševních a sociálních poruch, kdežto artefiletika uplatňuje podobné postupy na poli výchovy, ne léčení.

Autorem pojmu a předním českým teoretikem artefiletiky je Jan Slavík. Tento název začal používat ve svých odborných pracích mezi léty 1994-1997, návrhem tohoto pojmu se chtěl Slavík odlišit zejména od čistě klinického pojetí arteterapie a zároveň se odlišit od jaksi rigidně pojatého kulturně-vzdělávacího charakteru výtvarné výchovy. Artefiletiku dle svých slov označuje za přechodnou oblast mezi arteterapií a výchovou, která zůstává v péči pedagogických pracovníků, nikoliv zdravotníků. Název artefiletika je inspirován myšlenkou Harryho Samuela Broudyho (1905-1998) o **filetickém** přístupu k výchově, který znamená spojení tvůrčí exprese (tj. tvůrčího výrazu, vyjádření) s poznáváním a sebepoznáváním, tj. s reflexí. (Speciální pedagogika: *Arteterapie v souvislostech speciální pedagogiky*, Jan Slavík. 1999, 9(1). s. 15.)

Rozebereme-li si význam slova artefiletika, tak první část slova: arte-, odkazuje k arteterapii jako takové a také odkazuje na těsnou vazbu k umění (latinsky ars, artis = umění). Druhá část pojmenování se vztahuje k již výše zmíněnému filetickému přístupu ve výchově, ve kterém se uplatňuje výrazový projev (například výtvarný nebo dramatický) společně s rozhovorem o zážitcích, které se k němu vztahují. (Slavíková, Slavík, Hazuková, 2003, s. 10)

Praktikování artefiletiky můžeme také vnímat jako součást prevence sociálních i dalších patologií. (Potměšilová, Sobková, 2012, s. 20). Tuto myšlenku doplňuje Slavík, který ve svém odborném článku píše o tom, že artefiletika by se mohla stát důležitou složkou preventivních

aktivit přirozeně integrovaných do běžného života škol nebo výchovných zařízení, zejména v práci výchovných poradců a speciálních pedagogů. (Speciální pedagogika: *Arteterapie v souvislostech speciální pedagogiky*, Jan Slavík. 1999, 9 (1). s. 15.)

Artefiletika se hlásí k osobnostně orientované výchově, má povzbuzovat zdravou duševní kondici dětí a předcházet jejich sociálnímu či psychickému selhávání. Lze tedy konstatovat, že artefiletika má široký záběr a přesah ve výchovně vzdělávacím procesu.

Artefiletika je vzdělávacím pojetím, které se v jedné rovině dotýká umění, v druhé rovině usiluje o propojení emocionálního a sociálního rozvoje s rozvojem intelektuálním. Artefiletika však nechápe pod slovem „umění“ jen oficiální umělecké prezentace jako galerie, jeviště apod., ale všechny obdobné tvořivé činnosti a jevy v běžném životě, jako je dětská kresba nebo malování, amatérské fotografování nebo videotvorba apod. Artefiletické činnosti se tak odehrávají na pomyslné spojnici mezi všednodenním životem a činnostmi s oficiální uměleckou tvorbou nebo kulturním děním. (Slavíková, Slavík, Eliášová, 2007, s. 12)

Abych mohla ověřit možnosti a meze artefiletiky v otázce rozvoje sociálních a emocionálních dovedností předškolních dětí, jakožto důležité složky celkové školní zralosti a připravenosti, rozhodla jsem se srovnat cíle a výstupy RVP PV sledované oblasti s cíly a výstupy artefiletiky, které lze určit její povahou, pojetím a náležitostmi vypsány v odborné literatuře. Artefiletiku charakterizuje mimo jiné to, že jejím výstupem nemá být jednostranná složka vzdělání jako takového, ale má zároveň podpořit právě mnou sledovaný rozvoj emocionální a socializační složky výchovy.

4.2. RVP PV optikou artefiletiky

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV) vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla institucionálního vzdělávání dětí předškolního věku na naší národní úrovni. RVP PV stanovuje elementární vzdělanostní základ a pravidla pro pedagogické činnosti. V tomto kontextu zde shrnu pojetí a cíle předškolního vzdělávání dle RVP PV a porovnám s pojetím a cíly artefiletiky.

„Úkolem předškolního vzdělávání je rozvíjet osobnost dítěte, podporovat jeho tělesný vývoj a zdraví, jeho osobní spokojenost a pohodu, napomáhat mu v chápání okolního světa a motivovat je k dalšímu poznávání a učení, stejně tak i učit dítě žít ve společnosti ostatních a přibližovat mu normy a hodnoty touto společností uznávané.“ (RVP PV, 2004, s. 7)

Dle RVP PV je úkolem institucionálního předškolního vzdělávání „doplňovat rodinnou výchovu“ a „pomáhat zajistit dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení.“ Dále by mělo být předškolní vzdělávání zajišťovat smysluplné obohacování denního programu dítěte a mělo by dítěti „usnadňovat jeho další životní i vzdělávací cestu“. (RVP PV, 2004, s. 7) Pokud si tedy klademe otázku, zdali artefietika naplňuje výše uvedené úkoly PV, jsem přesvědčená, že ano. Jednoznačně bych artefietiku, vzhledem k jejímu tvořivému charakteru označila jako činnost obohacující denní program dítěte. Přikláním se zároveň i k naplňování úkolu usnadnění další vzdělávací a životní cesty dítěte, kdy vzhledem k psychosociálnímu přesahu artefietiky k tomuto dochází. Artefietika rozvíjí sebepoznávání a rozvíjí sociální kompetence dětí, dochází k rozvoji sociální a emoční inteligence a celkové etické kultivaci dětí. Artefietiku tedy optikou těchto úkolů předškolního vzdělávání vidím pro dítě smysluplnou, zajímavou a užitečnou.

4.3. Cíle artefietiky

„Cílem artefietiky je poskytnout člověku příležitost k odhalení vlastních psychických možností a mezí, dát mu šanci nalézt svoje místo a jeho úlohy v lidském společenství, vybavit ho citlivostí k bolesti druhých bytostí, připravit ho k duchovnímu růstu a k nalézání životního smyslu s oporou v lidské kultuře, zejména v umění.“ (Potměšilová, Sobková, 2012, s. 20)

Duševní odolnost, rozvoj sociálních dovedností a prevence sociální patologie bychom mohli označit za cíle artefietiky. Nejsou zdaleka jedinými. Artefietika se také snaží na základě výtvarných zážitků zprostředkovat dětem cestu do světa kultury a přírody. (Slavíková, Slavík, Hazuková, 2003, s. 10)

Lze tedy shrnout, že artefietika je v oblasti cílů zaměřena na rozvoj sociálních kompetencí dětí prostřednictvím uměleckých výrazových prostředků a také je současně zaměřena na poznávání umění v souvislosti s autentickým zážitkovým poznáváním sebe sama a druhých.

Slouží tedy k rozvoji emocionálních, sociálních a tvořivých stránek lidské osobnosti.

Dle knihy Výtvarné čarování (Slavík, Slavíková, Hazuková, 2003, s. 172-175) která se zabývá artefietickou pro předškoláky a mladší školáky existují dvě roviny cílů artefietiky:

- a) výtvarné cíle
- b) cíle sociální.

Mezi výtvarné cíle je například zařazeno výtvarné vnímání, výtvarná senzibilita, výtvarné znalosti, výtvarné techniky, psychomotorické dovednosti, tvořivost, výtvarné zobrazování, výtvarná symbolizace, fantazie a výtvarné myšlení.

Z hlediska charakteru mojí práce se zde zaměřím **na sociální cíle artefietiky** z pohledu sociální (a emocionální) zralosti a připravenosti, jakožto předpokladu hladkého zahájení školní docházky. Jednotlivými sociálními cíly jsou zejména:

- spolupráce a komunikace
- citlivost pro druhého
- poznávání sebe
- poznávání druhých a přírody

Děti si tedy mají možnost skrze artefietiku kultivovat schopnosti spolupracovat, účinně komunikovat a najít rovnováhu mezi respektem k druhým a sebeprosazením. Slavík, Slavíková a Hazuková, (2003, s. 174-175) vytyčují tyto konkrétní příklady sociálních cílů:

Spolupráce a komunikace v artefietice

Děti se prostřednictvím artefietiky učí tvůrčím způsobem spolupracovat ve skupině či dvojici, učit se vést a být veden, posilovat pocit zodpovědnosti ke druhému, učit se respektovat potřeby a postoje druhého. Dále si osvojují schopnost určit a udělat potřebnou či jinak důležitou věc nejen pro jednotlivce, ale i pro skupinu. Celkově děti rozvíjejí komunikativní a rozumové schopnosti.

Citlivost pro druhého v artefietice

Zde jde u dětí především o prohlubování schopnosti empatie, tedy vcit'ování. Jde o podporu vřelosti a podporu potřeby vyvolávat dobré emoce, a to ve vztahu k druhému člověku nebo okolnímu světu obecně. Děti se učí se vnímat potřeby živých bytostí kolem sebe, být citlivými k jejich utrpení a učí se hledat cesty případné nápravy. Artefietika rozvíjí pocit sounáležitosti s přírodou, děti se učí rozpoznávat případný nesoulad v této rovině a také rozeznávat zlo kolem sebe a účinně přispívat k jeho náhradě.

Poznávání sebe v artefietice

Skrze artefietickou praxi děti objevují svou vlastní osobitost, poznávají různé stránky své osobnosti, učí se zvládat vztah mezi svým přáním a svými reálnými možnostmi. Dále si osvojují dovednost uvědomit si své dojmy a pocity a posléze se pokoušet se o jejich vyjádření. V neposlední řadě se u dětí rozvíjí schopnost zklidnění a soustředění se.

Poznávání druhých, okolního světa a přírody

Děti si v artefiletické praxi uvědomují změny v přírodě a to, jak lidská nedbalost narušuje přirozenou a pro lidi potřebnou krásu přírodního prostředí. Rozvoj citlivosti k celému životnímu prostoru. Děti se naučí uvědomit si rozmanitost lidských vlastností a uvědomit si lidskou potřebu komunikovat s druhými lidmi. Dále děti pochopí, že osobní a výtvarnou hodnotu mohou mít i zdánlivě všední předměty, které člověk ve svém životě běžně užívá, a bez kterých by se jen těžko obešel.

4.4. Artefiletika a metody a formy práce dle RVP PV

Artefiletiku vnímám jako určitou formu prožitkového a kooperativního učení hrou, která je mi blízká a dle RVP PV je tento způsob označen jako jedna z odpovídajících metod a forem práce s dětmi v PV. Artefiletiku bych označila jako součást zážitkové pedagogiky.

Artefiletiku dále vnímám jako prostředek osobnostně a sociálně orientované výchovy, která svým specifickým pojetím, mimo jiné, zprostředkovává přirozený způsob sociálního a citového učení u dětí. Jsem přesvědčena, že artefiletiku lze naprosto přirozeným způsobem zařadit do rozmanitých činností na půdě mateřské školy, a že svou formou plně odpovídá specifikům předškolního vzdělávání a tvoří propojený celek, který naplňuje rámcové cíle, tj. záměr předškolního vzdělávání i výstupy předškolního vzdělávání v podobě klíčových kompetencí.

Principy artefiletiky, vzhledem k jejímu filetickému pojetí, lze dle mého názoru přenést i do dalších esteticko- výchovných disciplín, jakými jsou například hudební výchova či dramatická výchova, a nejen těchto. Filetické pojetí výchovy je založeno na respektování osobních zkušeností a potřeb žáků a zároveň směřuje k jejich intelektuálnímu i morálnímu rozvoji. Artefiletika znamená reflektivní, zážitkové a tvořivé pojetí vzdělávání a výchovy.

Artefiletiku z mého pohledu vidím jako inovativní trend a možnost obohacení či zpestření tradičního pojetí výtvarné výchovy v mateřské škole a nejen tam. V artefiletice nejde o výsledný produkt jako takový, ale jde především o proces tvoření, spolu s psychosociálním přesahem.

Ráda bych zde vyzdvihla, že v artefiletice je prožitek během výrazové hry, a také jeho reflexe v reflektivním dialogu, je nadřazen výslednému uměleckému produktu jako takovému.

„Zážitkem se v artefiletice rozumí jistá výběrová část situace, je to, co si účastník vědomě nebo bezděčně pamatuje, může si to později vybavit a nějak se podle toho chovat nebo o tom něco různými formami vypovědět.“ (Slavíková, Slavík, Eliášová, 2007, s. 168)

Slavík, Slavíková, Eliášová (2007, s. 165) zdůrazňují, že základem pro poznání a učení obecně jsou vlastní zážitky a vlastní zkušenost. V této souvislosti kolektiv autorů označuje **artefiletiku jako zážitkové pojetí vzdělávání**. Poznávání začíná již tím, že člověk dokáže své zážitky popsat a posoudit. Autoři dále uvádějí, že kvalita prožitků a způsob, jakým je přijímáme nebo vyjadřujeme, do velké míry rozhodují o tom, jak zvládáme svůj život a nakolik jsme v něm spokojeni. Zároveň autoři podotýkají, že zdaleka nejde pouze jen o nás samé, ale také o srozumitelnost našeho prožívání pro druhé lidi, což je důležitou podmínkou našich uspokojivých vzájemných vztahů.

Prožitková složka výtvarného zážitku soustřeďuje pozornost na osobní niterné stavy a procesy, na vlastní postoje, dojmy a emoce, které doprovázejí fiktivní hru s výtvarným dílem.

Ve výtvarném prožitku se člověk prostřednictvím výtvarného díla vydává sám sobě. Dílo přestává být vnímáno jako něco vnějšího a stává se zřetelně pociťovanou součástí vnitřního světa. V prožitkové složce výtvarného zážitku se v plné míře uplatňují osobní zvláštnosti prožívajícího člověka- jeho temperament, vliv životní situace, nálada atp.

„Kromě toho má důraz na prožitek řadu dalších metodických důsledků, které se především týkají dialogu následujícího po skončení výrazové (výtvarné) hry. Právě v dialogu se totiž otevírá šance, aby si žáci uvědomili rozdílnost svého prožívání a zároveň aby na pozadí tohoto vědomí hledali zdroje interpretační souvislosti nalezených shod. Proč stejnou věc prožíváme nebo hodnotíme poněkud jinak? A čím to je, že někteří z nás se ve svých prožitcích a ve svém hodnocení podobají?“ (Slavík, Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky, 2001, s. 264)

Učíme tím tedy děti zcela přirozeně faktu, že z téže situace mohou mít jednotliví lidé rozdílné zážitky. Děti tak zde objevují možnost rozdílnosti zážitků, což je výjimečně důležitou průpravou žáků, pro jejich další život mezi lidmi nebo ve vztahu k přírodě. Vědomím tohoto se rozvíjí a kultivuje zejména schopnost dětí být empatický.

4.5. Obsahové náležitosti artefiletiky

Dle Slavíkové, Slavíka a Eliášové (2007, s. 14) je pro artefiletiku je typická výrazová tvůrčí aktivita, tato samotná umělecká tvorba žáků by však nemohla být označena za artefiletiku,

chyběla by nezbytná reflexe a dialog mezi žáky, tj. reflektivní dialog, v kterém děti rozvíjí své komunikační a sociální dovednosti. Jde o první rozhodující kritérium pro poznání artefiletiky v praxi, chybí-li reflexní dialog, nejde o artefiletiku. Sebepoznání není bez poznávání lidí v okolí.

„Artefiletika je reflektivní, tvořivé a zážitkové pojetí vzdělávání, které vychází z umění a expresivních kulturních projevů (výtvarných, dramatických, hudebních apod.) a směřuje k poznávání i sebepoznávání prostřednictvím reflektivního dialogu o zážitcích z expresivní tvorby nebo vnímání umění.“ (Slavíková, Slavík, Eliášová, 2007, s. 15)

V **reflektivním dialogu** se vytváří spojovací článek mezi osobní zkušeností žáka a širší kulturní či společenskou souvislostí, vytváří se takzvaný vzdělávací motiv. Tyto vzdělávací motivy mohou vést k sebepoznávání v kulturních souvislostech, takový vzdělávací motiv označujeme jako introvertní. Naproti tomu je vzdělávací motiv extrovertní, který vede naopak k poznávání prostředí okolo, tj. příroda, kultura, společnost, svět. Tyto vzdělávací motivy a práce s nimi je dalším kritériem pro rozpoznání artefiletiky v praxi.

V předchozích odstavcích jsem se již několikrát zmínila v souvislosti s propojením poznávání světa a sebe samého, tedy sebepoznáváním. Tato skutečnost je třetím důležitým rysem artefiletiky. Sebepoznávání je především o uvědomování si prožitků a o jejich náležitém zvládnutí a přiměřeném zacházení s nimi, což je hlavní důležitý předpoklad pro psychické zdraví člověka. V této souvislosti lze mluvit o setkávání výchovy a určité formy psychoterapie. Právě díky tomu pomáhá artefiletika formovat u dětí realistické postoje vůči své osobě nebo druhým lidem, rozvíjí tak obecně sociální dovednosti a zvyšuje citovou stabilitu a odolnost. Artefiletika se tak profiluje jako preventivní možnost různých duševních a sociálních problémů nebo jako vhodný rehabilitační prostředek, pokud se takové problémy objeví. Hlavním rozdílem mezi artefiletikou a arteterapií je fakt, že artefiletika nemá léčebné ambice, spíše jen preventivní.

Základním pravidlem je nehodnotit osobnost ani výkon. Apel na učitele artefiletiky je používat popisná vyjádření, podávat tzv. nehodnotící zpětnou vazbu, komentovat. Nad výroky a pracemi dětí nevyřkáváme žádný soud, neměli by obsahovat žádné hodnotící srovnání. Učitel by se měl vyvarovat označování dětí přívlastky jako: „šikovný žák“, „problémové dítě“ atp. Vyhýbáme se nálepkování a zařazování...zdrženlivost vůči tomuto zařazujícímu hodnocení se týká jak chvály, tak záporného posouzení. Tato nehodnotící-hodnotící zpětná vazba je důležitým aspektem pro zachování míry autenticity spontaneity a originalnosti při dalším průběhu tvůrčích činností. Žáci se učí zaměřovat pozornost tam, kam ji chce

zaměřovat i učitel, tzn. tam, co je pokládáno za důležité pro jejich poznávání a učení, přitom však nemusím mít nikdo z dětí pocit, že jsou nějak nálepkováni nebo zařazováni. Toto je důležité hlavně u předškoláků i v mladším školním věku, kteří hodnocení obvykle dost silně prožívají a teprve se učí potřebnému odstupu a nadhledu, popisné vyjadřování učitele jim k tomu pomáhá.

Domnívám se, že pravidla hodnocení v artefiletice jsou ve vztahu pedagog a dítě široce aplikovatelná i v dalších situacích a činnostech každodenního provozu a fungování v mateřské škole.

4.6. Nároky na učitele artefiletiky

„Úkolem učitelů v artefiletice je efektivně zacházet s inovativními i tradičními rysy činností tak, aby společně přispívaly k žákovskému učení a poznávání, a to jak ve smyslu kulturní a sociální obeznámenosti, tak s ohledem na osobní růst dětí a jejich svěbytný pohled na svět.“ (Slavík, Slavíková, Eliášová, 2007, s. 176)

V této práci bych ráda artefiletiku představila jako možný inovativní prostředek k rozvoji sociálních a emocionálních dovedností dětí, nejen v souvislosti s úspěšným zahájením povinné školní docházky. Předpokládám, že by tato práce mohla být inspirací k praktikování artefiletiky na půdě mateřských škol, proto zde nastíním nároky na učitele artefiletiky. Domnívám se, že artefiletiku lze hodnotně provozovat na základě samostudia dle odborné literatury určené přímo pro práci s předškoláky, Při hlubším zájmu o toto modernistické (spontánně-tvořivé) pojetí výtvarné výchovy, existuje možnost, v rámci rozšíření své profesní kvalifikace, absolvovat zážitkový kurz artefiletiky.

V odborné literatuře věnující se artefiletice se dočteme o několika konkrétních požadavcích na učitele (vychovatel) artefiletiky. Jan Slavík dokonce zavádí označení artefiletik, tj. praktik artefiletiky. Vzhledem k tomu, že artefiletika je vzdělávací a výchovné pojetí postavené na uměleckých aktivitách, lze obecně říci, že východiskem přípravy učitelů artefiletiky je vzdělání, které vytvořilo dostatečné předpoklady k pedagogické práci s uměleckými aktivitami. Jako podmínku pro praktikování artefiletiky odborná literatura označuje absolvování zážitkového výcviku, kde si učitel či vychovatel může v roli žáka vyzkoušet artefiletické metody sám na sobě. Nedílnou součástí by měla být i supervizní kontrola. Neméně důležité jsou označovány osobnostní kvality učitele a schopnost být reflektivním praktikem, ale to vnímám jako důležitou úlohu každého pedagoga. Dále je doporučována metodická příprava zaměřená na daný věk dětí. (Slavík, Hazuková, Slavíková, 2003, s. 11)

V dlouhodobém plánu pedagogické práce se hovoří o vhodnosti stanovení si cílů, které v artefiletice není chápán jako striktní předpis, ale jako pojmenování hlavního pedagogického záměru. Vědomí cíle je zde především chápáno jako výraz zodpovědnosti vůči dětem, které učitelka pedagogicky pracuje.

Co se týče pojetí výuky, tak převažuje tzv. vstřícné pojetí výuky, které prověřuje dovednost učitele pedagogicky improvizovat, protože musí vhodně reagovat na tvůrčí projevy dětí, které nelze přesně předvídat. Od učitele to vyžaduje potřebnou senzibilitu vůči detailům v chování žáků a také schopnost vcítění a pochopení pro osobní postoje žáků.

Shrnutí teoretické části

Pro řešení cílů mé diplomové práce bylo potřeba nastudovat sociální a emocionální vývoj předškolních dětí z pohledu vývojové psychologie, abych bylo jasné, co lze vůbec od dětí předškolního věku v této sledované oblasti očekávat. Abych mohla vymezit sociální a emocionální dovednosti předškolních dětí, které je třeba kultivovat v souvislosti s jejich vstupem do základní školy, bylo třeba zaměřit se také na problematiku školní zralosti, řešila jsem zejména, co obsahuje její sociálně emocionální složka. Došla jsem k tomu, že otázka sociální a emocionální zralosti má vliv na celkové prožívání školní výuky a celkovou motivovanost pro školní práci. Sociální zralost je pro dítě důležitá v tom smyslu, aby bylo schopné se začlenit do skupiny a najít si v ní svoji roli, aby bylo schopné komunikovat a spolupracovat se spolužáky i pedagogem. Emocionální zralost ovlivňuje prožívání školní výuky a souvisí se schopností vyrovnat se s neúspěchem, zátěží atp. Rozvoj těchto oblastí úzce souvisí s volnou hrou dětí, proto jsem se v teoretické části dotknout i významu hry v sociálním a emocionálním vývoji. V kontextu rozvoje sociálních a emocionálních dovedností předškolních dětí jsem chtěla představit a do všeobecného podvědomí více dostat artefiletiku. Proto se v poslední kapitole teoretické části věnuji představení artefiletiky jako možného inovativního postupu a přístupu k rozvoji sociálních a emocionálních dovedností předškolních dětí. Z tohoto důvodu se také v empirické části mé práce zabývám ověřením možností artefiletiky při rozvoji sociálních a emocionálních dovedností předškolních dětí.

EMPIRICKÁ ČÁST

5. Akční výzkum v předškolní třídě mateřské školy

Při mém pedagogickém působení se zajímám o inovativní přístupy a ráda jimi, pokud se s nimi ztotožním, oživuji svou praxi. S artefietikou jsem se poprvé setkala při mém studiu na Pedf UK, na katedře primární pedagogiky, byl to volitelný předmět. Artefietika mě tehdy velmi zaujala. V artefietice šlo především o prožitek během tvoření, ne o výsledný produkt jako takový. Artefietiku jsem vnímala jako uvolňující a osvěžující formu výtvarné výchovy. Artefietika mi skvěle zapadla do prožitkového a herního pojetí pedagogické práce v mateřské škole a navíc jsem oceňovala její psychosociální a hodnotový přesah. Proto jsem chtěla artefietiku zprostředkovat také dětem ve své třídě.

Pro účel mé diplomové práce jsem zvolila metodu **akčního výzkumu**. Měla jsem třídu předškoláků, často odkladových dětí, u kterých se často předpokládal vznik specifických poruchy učení. V mé třídě byly například děti s vývojovými dysfázemi či celkovým opožděným nebo nerovnoměrným vývojem. Často šlo také o děti z jiného jazykového prostředí nebo děti s různými logopedickými poruchami. Proto jsem u těchto dětí pečlivě zvažovala a porovnávala všechny složky tvořící školní zralost. Často se do naší MŠ děti dostávaly až v posledním, odkladovém roce před nástupem do ZŠ. V této době jsem se při studiu seznámila s artefietikou a oslovila mě natolik, že jsem chtěla zkusit ověřit možnosti a meze artefietiky při rozvoji sociálně emocionálních dovedností dětí v mé třídě. Praktikováním artefietiky ve své třídě jsem se chtěla pokusit zvýšit kvalitu komplexní zralostní přípravy na vstup do základní školy, potažmo adaptaci na školní prostředí. Samozřejmě jsme se věnovali celostnímu rozvoji všech klíčových kompetencí dle RVP PV, ale vzhledem k tomu, že u těchto dětí bylo možné předpokládat určité překážky například v komunikaci s ostatními dětmi v kolektivu třídy ve škole, potíže se sebevědomím v případě školního nezdaru, vzhledem k jejich předpokladu vzniku specifických poruch učení atp., chtěla jsem posílit jejich emoční zdatnost, kladné sebepojetí, samostatnost a trénovat jejich celkovou sociální otužilost.

5.1. Výzkumný problém a výzkumné otázky

Jedním z cílů mé diplomové práce je ověřit možnosti a meze artefietiky v kontextu rozvíjení a kultivace sociálně emocionálních dovedností předškolních dětí, čímž se budu zabývat v této praktické části mé diplomové práce. **Výzkumný problém** jsem si stanovila takto: Jaké jsou

možnosti a meze aplikace artefiletiky v předškolní třídě MŠ Sevřená v souvislosti s rozvojem sociálně emocionálních dovedností?

V návaznosti na vlastní prožitou zkušenost a pozorováním se pokusím následně zodpovědět tyto **výzkumné otázky**: Jaký jsem zaznamenala vliv na emoční zdatnost dětí při aplikaci artefiletiky ve své třídě? Jaké komunikační dovednosti se u dětí rozvíjí při aplikaci artefiletiky v mé třídě? Jaké konkrétní sociální dovednosti si děti v mé třídě rozvíjí a kultivují aplikováním artefiletiky?

5.2. Metody výzkumu

Jak jsem již výše uvedla, zvolila jsem akční výzkum, kdy jsem se rozhodla v praxi aplikovat několik artefiletických činností ve své třídě a zejména metodou pozorování, reflektovat možnosti a meze artefiletiky v předškolní třídě mateřské školy při rozvoji sociálních a emocionálních dovedností dětí. Metodu pozorování jsem doplnila svými zápisky z pedagogického deníku, kde jsem si zaznamenávala své postřehy z praxe a také audionahrávkami některých reflektivních dialogů s dětmi. Vše jsem také fotodokumentovala. Mým hlavním zdrojem inspirace pro tyto aktivity byly kniha Výtvarné čarování (2003) od kolektivu autorů Slavíková, Hazuková, Slavík a publikace Dívej se, tvoř a povídej (2007) od autorů Slavíková, Slavík a Eliášová. Obě tyto knihy jsou zaměřené na artefiletiku pro předškoláky a mladší školáky.

5.3. Výzkumný vzorek

Co se týče výzkumného vzorku, tak artefiletické aktivity jsem vypracovávala ve své třídě v mateřské škole Sevřená na Praze 4, kde jsem tehdy pracovala. Tato mateřská škola patří pod Jedličkův ústav a školy. Měla jsem předškolní třídu s nejstaršími dětmi, nejčastější věk dětí byl mezi šesti a sedmi lety, výjimečně pět let. Často šlo o děti s odkladem školní docházky. Do mé třídy byly také zařazeny děti s celkovým nerovnoměrným či opožděným vývojem, děti s poruchami pozornosti (ADD) a také děti s poruchami pozornosti spojené s hyperaktivitou (ADHD). Dále do mé třídy docházely děti s vývojovými dysfázemi, děti s poruchami autistického spektra a děti s logopedickými vadami, opožděným vývojem řeči atp. Vzhledem k inkluzivnímu charakteru tříd byly v MŠ Sevřená snižené počty dětí ve třídách, v mé třídě byl počet dětí deset.

5.4. Chronologie výzkumu

V průběhu druhé poloviny školního roku jsem přibližně jednou za měsíc zařazovala jeden artefietický úkol. Akční výzkum probíhal v šesti etapách. Pro každou etapu jsem sestavila metodický list, který představuje didaktické zpracování jednotlivých artefietických aktivit. V každém metodickém listu jsem formulovala očekávané cíle a výstupy, které jsem se snažila formulovat zejména ve vztahu k rozvoji v socioemocionální oblasti v návaznosti na RVP PV. Následně jsem tyto metodické listy doplnila popisem průběhu činnosti, svými postřehy z pozorování a zreflektovala jednotlivé artefietické činnosti aplikované v mé třídě. Artefietické činnosti probíhaly vždy dopoledne v čase vyhrazeném pro tzv. řízenou činnost, v běžném režimu naší mateřské školy. Artefietické činnosti jsem aplikovala v druhé polovině školního roku. Témata artefietických aktivit jsem volila v souvislosti se školním vzdělávacím plánem (ŠVP) a třídním vzdělávacím plánem (TVP) tak, aby byla zajištěna návaznost na aktuální téma, kterým jsme se ve třídě zabývali.

5.5. Popis a reflexe pozorování

Metodický list č. 1

Název	Barevná zahrádka
Časový rozsah	45 minut
Věková skupina	5 - 7 let
Očekávané výstupy / vzdělávací cíle	Identifikace sebe samého a odlišení od ostatních, samostatné vystupování a vyjadřování, obhajoba vlastních názorů, rozhodování a sebehodnocení, komunikace prostřednictvím barvy. Umět řešit problém.
Technika / metoda	Malba štětcem
Organizační forma	Individuální, skupinová
Pomůcky	Krycí barvy, vlasové štětce, čtvrtky formátu A4, nádoby na vodu, čtvrtky nebo velký formát papíru A1, sešívačka

Instrukce k činnosti

Děti leží v klidu na koberci a poslouchají krátké motivační vyprávění, kdy učitelka vypráví klidným a vyrovnaným hlasem o barevném světě rostlin, lesů, vod atd. Děti se soustředí na představy vyvolané imaginací. Nejdříve maluje každý sám abstraktně nebo realisticky svou malou zahrádku dle své fantazie a představ. Každý sám v klidu maluje po celé ploše své čtvrtky formátu A4 a neruší při tom své kamarády. Kdo ukončí práci dříve, sedí tiše a čeká

na ostatní u své barevné „zahrádky“. Pak se vytvoří pracovní skupina po 4 až 6 dětech. Zahrádku si každý umístí na společný arch A1, kde děti pokračují v malbě ve stylu svých „zahrádek“, dokud se společně nespojí v jednu velkou barevnou zahrádku.

Vzdělávací motiv

Práce s barvou je v tomto artefietickém úkolu založena na propojení individuálního a společného malování, v němž barvy přejímají roli různých symbolických významů a sociálních funkcí. Rozličný způsob malování skrze výtvarnou hru zde vypovídá o schopnosti jednotlivce vymezit si sociální prostor a jeho vyrovnání se s ostatními dětmi. Dochází k prověřování vztahů dětí ve skupině.

Průběh činnosti:

Ve třídě jsme se zrovna zabývali typicky jarními tématy týkající se životního cyklu rostlin. Zaobírali jsme se například klíčením semínek, pučením a rozkvétáním jarní přírody a obecně zahradničením. Děti se měli položit pohodlně a uvolněně na koberec a zavřít oči. Kdo nechtěl, oči zavírat nemusel, mohl je mít i otevřené nebo jen zakryté dlaněmi. Zsavené oči jen měly podpořit proces imaginace z mého vyprávění. Začala jsem tedy své vyprávění o barevném světě rostlin atp. Vyprávění jsem doplnila řečnickými otázkami, jak by asi vypadala jejich zahrádka snů? Co by tam vše rostlo? Byla by to čistě květinová zahrada nebo bych na své zahrádce pěstovala i nějakou zeleninu? Našli by v mé zahrádce domov například i nějaký hmyz, broučci? Chtěla jsem tak podpořit jejich imaginaci. Poté jsme přistoupili k samotné malbě, děti měli dopředu připravené čtvrtky i barvy, malovalo se na zemi. Dle instrukcí nejdříve maloval každý sám zahrádku podle své fantazie a představ. Děti malovali poměrně v klidu a nerušily se. Po individuálním malování následovalo setkávání prostřednictvím malby ve skupině. Dříve pomalované čtvrtky děti umístily na společný arch papíru formátu A1 a já jsme obrázky zafixovala lepidlem k velkému archu papíru, aby se jednotlivé obrázky neposunovaly. Poté jsem děti informovala o pravidlech „barevného setkávání“. Děti měly pomalovat celou plochu a při této činnosti si nepovídat. Pro komunikaci měli děti zvolit alternativní styl komunikace například v podobě souhlasného úsměvu nebo zamračení či zabručení v případě nelibosti. Po dokončení práce měli děti vyčkat, dokud nedomalují i ostatní.

Reflexe činnosti:

Byla to vůbec první artefietická činnost, kterou jsem se svými dětmi dělala. Bylo zajímavé sledovat, že dětem déle trvalo, než pochopily, že mohou a mají malovat dál mimo rámeček své

čtvrtky a hlavně, že mají malovat společně. Většinou kreslily spíše další obrázek. Tato skutečnost je vidět na fotografii výsledného díla (Příloha č. 1), kde je nalezneme hned několik sluníček, nebiček. Pro děti bylo těžké odpoutat se od fragmentace díla. Chybou bylo, že jsem ke společnému archu píru umístila více dětí, než je doporučeno. V ten den bylo přítomno osm dětí, měla jsme je raději rozdělit do dvou skupin. Chtěla jsem takto podpořit větší míru schopnosti kooperace, ale děti měly zřejmě nedostatek místa pro pokračování tvorby. Zároveň konstatuji, že by bylo lepší umístit individuální obrázky ke společnému archu jen přibližně jednou třetinou plochy po krajích velkého archu papíru, aby tak vznikl větší prostor ke společnému malování. Děti měly problém udržet pravidlo nepovídání a volit alternativní styl komunikace, přisuzuji to první zkušeností s činností tohoto typu. Bylo zajímavé sledovat, jak si děti vymezují své teritorium a jak reagují na zásah do jejich území a jaké cesty volí při rozšiřování svých zahrádek.

Metodický list č. 2

Název	Má zahrádka
Časový rozsah	45 minut
Věková skupina	5 - 7 let
Očekávané výstupy / vzdělávací cíle	Vyjadřovat samostatně a smysluplně své myšlenky, nápady, pocity, mínění a úsudky ve vhodně zformulovaných větách. Rozvoj tvořivosti. Rozvoj receptivních (vnímání, porozumění) i produktivních (mluvený projev, vyjadřování) řečových dovedností.
Technika / metoda	Dotváření linií vlny papírem
Forma práce	Kombinace individuální a skupinové práce
Pomůcky	Barevné klubko vlny, barevné papíry, nůžky

Instrukce k činnosti:

Děti sedí na zemi v kruhu a posílají si mezi sebou klubko vlny, které za sebou zanechává stopu v podobě barevné linie, při posílání klubka si děti sdělují, co by chtěly na své zahrádce pěstovat, o co by na své malé zahrádce chtěly starat. Pak si děti libovolně vyberou ve vzniklých tvarech z linií klubka vlastní „záhonek“ a začnou si dotvářet svou zahrádku.

Vystřiháváním či trháním barevného papíru tvoří květiny, muchláži z papíru vytváří zeleninu apod. Při práci na zahrádkách si mohou děti vzájemně pomáhat.

Vzdělávací motiv:

Vytváření linií jiným způsobem, než kresbou. Linie se skládají do celků, ve kterých děti objevují významy.

Průběh činnosti:

V návaznosti na přetrvávající jarní tematiku jsem v další etapě výzkumu zvolila opět aktivitu s tématem zahrádky. Aktivitě předcházelo posílání červeného klubka mezi dětmi. Při této činnosti šlo lépe poznávat přátelské vazby mezi dětmi. Následně jsme s dětmi hloubaly, co by tyto vzniklé linie mohly znamenat? Komu co tyto linie připomínají? Pomalu docházíme k tomu, že by to mohly být i takové malé zahrádky. Poté si každý začal tvořit svou malou zahrádku. Práce dětí probíhá v tichosti, až později děti vyprávěly o svých zahrádkách. Zabývaly jsme se tím, kdo co na svých zahrádkách pěstuje, zdali zeleninu nebo ovoce. Někdo pěstuje obojí, někdo pouze květiny. Zkoumáme, kdo má na své zahrádce i stromy a zdali některé zahrádky mají plot. Společně řešíme i vodní prvky, některé zahrádky mají potůček či jezírko.

Reflexe činnosti:

Všimla jsem si, že děti si raději tvořily každý svojí zahrádku, příliš se nespojovaly. Ač se snažím hodně zařazovat kooperativní činnosti, děti se zde zřejmě nechaly unést a užívaly si možnost vytvářet si svůj vlastní prostor dle svých představ a rozhodnutí. Děti radostně muchlaly, trhaly a aktivita se celkově zdařila. Pozornost dětí byla vysoká po celé trvání aktivity. Při společném prohlížení všech zahrádek jsme si společně všímali, jak zahrádky vypadají, že je každá jiná, komentovali jsme, v čem se liší a v čem se podobají, co mají společného. Sledovala jsem, které děti se nejvíce a nejméně projevují při závěrečném rozhovoru nad dokončeným dílem. Zároveň jsem si všímala, do kterých míst děti umísťují svou zahrádku, zdali spíše na kraj nebo doprostřed, blízkosti kamarádovi nebo naopak daleko ode všech apod. Uvědomovala jsme si, že umístění zahrádky může být samozřejmě zcela náhodné, ale zkoumala jsem a pozorovala, zdali tato skutečnost může do určité míry symbolizovat momentální pocit, které má dítě ze svého postavení ve třídě. Došla jsem k závěru, že rozhodnutí o umístění zahrádky může věrně kopírovat osobnostní rysy dětí, např. snaha být středem pozornosti, být spíše sám nebo společně s druhými. Tento jev lze vnímat jako určitý potvrzení odraz skutečnosti nebo také jako výpověď o skrytém přání dětí.

Metodický list č. 3

Název	Náš strom
Časový rozsah	45 minut
Věková skupina	5 - 7 let
Očekávané výstupy / vzdělávací cíle	Osvojení elementárních poznatků, schopností a dovedností důležitých pro navazování a rozvíjení vztahů dítěte k druhým lidem, posilování prosociálního chování a postojů, rozvoj tolerance, respektu, přizpůsobivosti, rozvoj komunikativních dovedností. Rozvoj kooperativních dovedností.
Technika / metoda	kolektivní práce s přírodními materiály, látkou a papírem
Forma práce	Kombinace individuální a skupinové
Pomůcky	Dřívka různých velikostí a tvarů, odstřížky látek zelených odstínů (nebo zelený krepový papír apod.), kameny, bílý papír

Instrukce:

Děti sedí v kruhu na zemi a učitelka dětem krátce připomene různé druhy stromů. Potom si děti vyberou ovocný strom, který např. roste na jejich zahradě nebo v blízkém okolí. Děti mají za úkol vytvořit ve skupině společný strom z různě dlouhých a silných klacíků, dřívek a špalíků. Každé dítě může přispět svým nápadem, činností a pomocí.

Vzdělávací motiv

Tvůrčí přístup k méně obvyklým materiálům.

Popis činnosti:

S dětmi jsme seděli v kruhu na zemi a připomínali jsme si různé druhy stromů a také, jaké jsou rozdíly mezi stromy a keři. Děti vyprávěly, které stromy znají, jaký mají oblíbený strom atp. Pozorovaly jsme z okna, jaké stromy rostou v blízkém okolí a na naší školní zahradě. Zeptala jsem se následně dětí, zdali by si chtěly společně vytvořit náš třídní strom. Děti souhlasily a následně se pustily do společného tvoření. Použily jsme různé druhy dřevěných kostek, dřívek a špejlí. Pro dotváření koruny stromu jsme použili krepový papír v zelených odstínech a pár kusů látky. Děti začaly společnou stavbou kmene, poté se víceméně každý sám začal zaobírat „svojí“ částí stromu nebo svojí větví. U dvou chlapců jsem pozorovala, že pomáhali na více místech a nebyli zaujati čistě svým kusem stromu. Jejich kooperace

spočívala například ve společném „zalistování“ stromu nebo také dále v rozšiřování větví stromu atp.

Reflexe činnosti:

Bylo zajímavé sledovat míru prosociálního chování u jednotlivých dětí. Jak jsem již uvedla, dva chlapci se zaměřili na vznikající strom jako na celek a ne jako fragment k osobní tvorbě. Kvůli aktivitě těchto chlapců dokonce vznikaly drobné šarvátky, protože ne každému se líbilo, že se mu chtěli hoši zapojovat do „jeho“ části stromu. V závěru činnosti však nastal zvrat a bylo hezké, že děti sami od sebe začaly společně tvořit krmítka a budky pro ptáčky (viz. Příloha č. 3 B). Míru kooperace a společného tvoření jsem na konci aktivity s dětmi reflektovala a společnou tvorbu krmítek jsem mohla kladně okomentovat

Metodický list č. 4

Název	Má veselá a smutná nálada
Časový rozsah	45 minut
Věková skupina	5 - 7 let
Očekávané výstupy / vzdělávací cíle	Poznávání sebe sama. Rozvoj poznatků, schopností a dovedností umožňujících pocity, dojmy a prožitky vyjádřit. Získání schopnosti záměrně řídit svoje chování a ovlivňovat vlastní situaci, uvědomovat si své možnosti a limity, uvědomovat si příjemné i nepříjemné citové prožitky.
Technika / metoda	Malba štětcem
Forma práce	jednotlivci
Pomůcky	Krycí barvy, vlasové štětce, čtvrtky A4, nádoby na vodu, hadříky k utírání štětce

Instrukce k činnosti

Každé dítě si najde v prostoru herny volné místo a zaposlouchá se do krátkého příběhu, v němž se střídají každodenní starosti a radosti: *„Byl krásný den, sluníčko svítilo a děti si hrály na hřišti. Najednou uslyšely křik. Auu! Jeden kluk spadl a rozbil si koleno. Koleno páliło, bolelo a z veselého kluka se najednou stal smutný kluk. Kousek dál radostně*

poskakovala malá holčička. Těšila se na výlet s maminkou a tatínkem. Ale velké těšením se brzy proměnilo ve smutek. Tatínkovi zavolali z práce, že musí rychle přijet a něco opravit. A tak nezbylo než výlet odsunout Ach jo! - Tak to na světě chodí, chvílku je veselo a chvílku je smutno. Někdy nejde vše hned podle přání nebo plánů, ale dříve nebo později můžeme mnohé napravit, jen se těm přáním musí pomoci.“ (Slavíková, Slavík, Eliášová, 2007, s. 47)

Následně vedeme s dětmi rozhovor o tom, zdali mají podobné zážitky a probíráme s nimi ty zážitky, které si v dané chvíli vybaví. Následně děti vyjadřují na čtvrtce formátu A4 barvou svou veselou náladu a na druhé čtvrtce barevně vyjádří smutnou náladu. (viz. Příloha č. 4).

Vzdělávací motiv:

Individuální práce s barvou směřující k symbolizaci pocitů. Barva je tradiční nástroj k vyjádření i zachycení pocitů

Průběh činnosti:

Po úvodním příběhu jsme zapředly s dětmi rozhovor ohledně jejich nálad a pocitů. Doptávala jsme se, s jakou náladou dnes přišly do školky a pokud odpovídaly, že se špatnou, pátrali jsme společně potom, co by pomohlo náladu zlepšit. Zaměřili jsme se tedy na hledání příčin jednotlivých pocitů a na schopnost porozumět a přijmout své pocity i pocity ostatních. Po tomto rozhovoru jsme si povídaly ještě také o symbolice barev jako takové, jak na nás barvy mohou působit a co vše mohou vyjadřovat. Následně děti zkoušely abstraktní malbou pomocí barev ztvárnit svou veselou i smutnou náladu.

Reflexe činnosti:

Se schopností umět své pocity vyjádřit a uvědomovat si příjemné i nepříjemné citové prožitky jsme v naší třídě pracovali často. V prostorách třídy byl umístěn tzv. „semafor nálady“ v podobě třech smajlíků. Zelený smajlík byl veselý, žlutý byl neutrální a červený byl smutný. V rámci komunitního kruhu a ranního setkávání měly děti možnost si připnout kolíček se svou značkou na příslušného smajlíka, dle svých aktuálních pocitů. Samozřejmě jsme city neomezovali pouze na tuto třístupňovou úroveň, ale povídali jsme si o široké škále pocitů. Pokud se děti rozhodly svůj kolíček umístit na semafor nálady, měly také svou náladu popsat a odůvodnit. Přišlo mi, že proto nebylo pro děti složité abstraktně vyjádřit barvami svou veselou a smutnou náladu. Některé děti volily kruhové vyjádření nálady, některé děti malovaly nápadu spíše lineárně v pruzích. Pro zobrazení veselé nálady převažovala modrá a žlutá barva, pro zvýraznění smutné nálady výrazně převažovala černá.

Metodický list č. 5

Název	Jak šneček bydlí
Časový rozsah	45 minut
Věková skupina	5 - 7 let
Očekávané výstupy / vzdělávací cíle	Přirozeně a bez zábrán komunikovat s druhými. Vnímat, co si druhý přeje či potřebuje, vycházet mu vstříc. Obhajovat svůj názor, respektovat jiný postoj. Vytváření prosociálních postojů
Technika / metoda	Detailní kresba barevnými fixami
Forma práce	jednotlivci
Pomůcky	Barevné fixy, světlé papíry formátu A4 nebo A3 vystřižené do tvaru šnečích ulit

Vzdělávací motiv

Rozvíjet kreslířské schopnosti, fantazii a představivost při tematické kresbě

Uvědomit si hodnotu domova a vyjádřit pocity, které jsou s ním spojené

Co patří k domovu? Jsou tyto věci nutné pro všechny lidi na celém světě? Význam a citová vazba na hmotné a nehmotné hodnoty domova.

Průběh činnosti

Tuto činnost jsem zařadila v rámci probírání tématu diverzity světa. Se svými předškoláky jsem se v rámci tohoto tématu dotkla diverzity kulturní, národnostní, přírodovědné atp. V rámci tohoto bloku jsem se rozhodla zařadit i tuto artefietickou činnost k uvědomění si hodnoty domova. Děti nejprve poslouchaly krátkou vyprávění o tom, jak si šnek nosí svůj domeček neustále na zádech, a že to není jistě jednoduché, vyprávění pokračovalo: *“...lidé si své domy na zádech nenosí, ale každý den se do svých domovů vracejí. Jakmile otevrou dveře, poznají podle spousty známých věcí, že jsou doma...”*

Nejprve jsme seděli na zemi v kruhu a prohlíželi si ulity hlemýžďů a představovali si a promýšleli jsme, jak asi šnečkové bydlí a co vše mají doma za vybavení. Potom se děti přesunuly ke stolečkům, kde měly přichystané jednoduché tvary šnečích ulit ze světle žlutého

papíru. Poté začaly děti dle instrukcí kreslit své představy o tom, jak asi šneček bydlí ve svém domečku- ulitě.

Při závěrečném rozhovoru jsem se děti ptala, co to znamená, když řeknou, že“ jdou domů“. Dalšími náměty k reflektivnímu rozhovoru s dětmi byly tyto otázky: Kdo tě doma čeká? Na koho nebo na co se nejvíce těšíš, když přijdeš domů? Je možné si představit, jak vypadá domov mého kamaráda?

Reflexe činnosti

Všimla jsem si, že dominantním prvkem při detailní kresbě byla televize. Jeden chlapec byl schopný se zaměřit i na takový detail, jako je to, co zrovna ve šnečí televizi vysílají. Dle jeho výpovědi právě vysílali pořad o trávě, protože tu má přeci šneček nejraději. U méně zralých jedinců byla tato schopnost zaměřit se na detail jen mělká.

Obecně děti projevily poměrně vysokou míru umění se vcítit, protože jsme řešili, zdali se má šneček kde mýt, zdali má kde vařit apod. Ve svém pozorování jsem zaznamenala, že některé děti kreslily četné dveře, některé děti pro změnu dveře nekreslily vůbec. Dalším takovým prvkem byla světla a lampičky, děti je všechny děti umisťovaly hojně. Bylo možné sledovat, že děti zrcadlily svá přání do kresby.

Metodický list č. 6

Název	Barevný dialog
Časový rozsah	45 minut
Věková skupina	5 - 7 let
Očekávaný výstup / vzdělávací cíle	Příležitost pro rozvoj sebeovládání, vytrvalosti a vůle. Identifikace sebe samého a odlišení od ostatních. Vyvinout volní úsilí, soustředit se na činnost a její dokončení. Zachytit a výtvarně vyjádřit své prožitky. Rozvíjet fantazii a tvořivost.
Technika / metoda	Malba štětcem
Organizační forma	dvojice
Pomůcky	Krycí barvy, vlasové štětce, čtvrtky A4, nádoby na vodu

Instrukce k činnosti

Děti sedí na zemi jak je jim to pohodlné a poslouchají krátké vyprávění o barvičkách. *„Jednou se barvičky rozhodly, že si vyjdou po bílém papíře na procházku. Nemohly se ale jen tak rozběhnout. Kdyby se všechny smíchaly, vzájemně by se zašpinily, a proto se domluvily, že si dají pozor. Míchaly se jen dvě nebo tři najednou, až zaplnily celou čtvrtku.“* (Slavíková, Slavík, Eliášová, 2007, s. 36) Učitelka v krátkosti připomene rozdíl mezi teplými a studenými odstíny barev. Poté děti seznámí s pravidly, děti si mají vytvořit dvojice a dál už nesmějí povídat. Hra „Kámen, nůžky, papír“ má rozhodnou, kdo ve dvojici bude malovat studenými a kdo teplými barvami. Pohybem ruky se pak má dvojice domluvit, kdo začne s malováním. V malování se střídáte a postupujte tak, jako byste si skrze malování s kamarádem povídali. Každé dítě pak p sobě zanechává libovolnou barevnou stopu.

Vzdělávací motiv

Děti procvičují neverbální komunikaci a také interaktivní malování ve dvojici. Děti trénují projev "Já" ve vztahu k "ty". Rozlišení studených a teplých barev.

Reflexe a průběh činnosti

Před celou aktivitu a před vyprávěním o barvičkách jsem ještě zařadila aktivitu, kde děti měly vylosovanou barvu vyjádřit pohybem.

Pro krátké a srozumitelné objasnění odlišení barev na teplé a studené jsem se rozhodla použít přirovnání, že teplé barvy připomínají ohniček, písek na pláži, hnědou zem a hřejivé slunce. Naproti tomu studené barvy jsem přirovnala k chladivému modrému potůčku, čerstvé zelené trávě nebo mechu v lese.

Bylo zajímavé sledovat, do jaké míry jsou jednotlivé děti progresivní v prosazení si vlastní potřeby, v tomto případě mít studené či teplé barvy. Někdo hru „kámen, nůžky, papír“ zcela vynechal a posunky ruky se s partnerem domluvil na rozdělení. Zajímavou sociální sondou do vztahů mezi dětmi ve třídě bylo i rozřazování do dvojic. Při zjišťování, jak probíhalo společné malování ve dvojicích, jsem si všimla, že některé děti se zcela odchýlily od zadání vést dialog skrze barvy. Tyto děti se většinou nedovedly odpoutat od abstraktního charakteru malby a malovaly konkrétní věci, například sopku, sluníčko, palmu atp., nezávisle na partnerovi. Zpočátku děti obecně postupovaly v dialogové malbě opatrně, ale postupem času se otrkaly a byly ve svém počínání progresivnější. Nezaznamenala jsem při pozorování žádné agresivní či destruktivní náznaky v dialogové malbě dvojic. S postupující sebejistotou spíš

docházelo k experimentálním „výpadům“ skrze barvy. Opakovaným problémem bylo, že děti porušovaly pravidlo při barevném dialogu nemluvit. V některých dvojicích bylo patrné, že některé děti měly problém v pravidelném střídání, kdy má jeden z dvojice počkat, než domaluje druhý.

Konstatovala bych, že děti si procvičily svou představivost a neverbální komunikaci prostřednictvím malby. Vymýšlely různé tvořivé odezvy na partnerovy vizuální podněty. Tuto aktivitu jsem zvolila proto, že jsem chtěla u dětí podpořit rozvoj vůle, vytrvalosti a sebeovládání. Ve společné reflexi činnosti jsem se dětí ptala, zdali byly spokojené s barvami, které si vylosovaly.

5.6. Shrnutí a závěr akčního výzkumu

Akčním výzkumem jsem chtěla usilovat o to, aby skrze artefietiku děti v mé třídě našly pevné sebevědomí a sebejistotu, vzhledem k předpokladu vzniku specifických poruch učení a možným obtížím. Celkově jsem usilovala o to, vzhledem k četnosti řečových poruch v mé třídě, ale i celkové sociální nezralosti, aby děti rozvinuly schopnost sebejisté komunikace. Dále jsem chtěla oživit a doplnit kvalitu nabízených tvořivých činností v mé třídě a usilovala jsem o inovaci tradičních výtvarných činností, jaké děti znaly doposud.

Hlavním výzkumným problémem mého akčního výzkumu bylo empiricky ověřit, jaké jsou možnosti a meze aplikace artefietiky v mé předškolní třídě a to zejména v souvislosti s rozvojem sociálních a emocionálních dovedností dětí. Z vlastní prožité zkušenosti vidím možnosti artefietiky v souvislosti s rozvojem sociálních a emocionálních dovedností v mé třídě jako velice bohaté. Při přípravách i aplikacích artefietických činností v mé třídě jsem zaznamenala výraznou propojenost artefietiky na všech pět klíčových kompetencí dle RVP PV. V souvislosti s rozvojem sociálních a emocionálních dovedností dětí v mé třídě mohu konstatovat, že mi artefietika poskytla možnost dotýkat se rozvoje bohaté školy sociálních a emočních dovedností.

První výzkumná otázka se týkala vlivu na emoční zdatnost dětí při aplikaci artefietiky v mé třídě. Ve své třídě jsem mohla skrze artefietiku trénovat emoční zdatnost a rozvíjet jejich emoční inteligenci. Děti se učily vyjádřit svůj názor, souhlas či nesouhlas, také jsme posilovali vůli. Skrze artefietiku jsme se učili zachytit a vyjádřit své pocity a v neposlední řadě jsme posilovali empatii a emoční odolnost. Druhá výzkumná otázka směřovala na komunikační dovednosti dětí rozvíjené při aplikaci artefietiky v mé třídě. Během

artefiletických hodin bylo mnoho příležitostí k rozvoji řečových schopností, což vzhledem k přítomnosti logopedických poruch mých dětí bylo velmi přínosné. Obecně jsme rozvíjeli komunikativní dovednosti, a to verbální i neverbální a pracovali jsme na rozvoji kultivovaného projevu. Děti měly prostor pro svůj samostatný slovní projev, vyprávění a komentování zážitků. Procvičovali jsme také často pravidla společné diskuze. Poslední výzkumnou otázkou bylo zjistit, jaké konkrétní sociální dovednosti si děti v mé třídě při artefiletických činnostech rozvíjely. V mé třídě jsem měla zařazeny děti, které byly odkladové a často sociálně nezralé. Zařazovala jsem aktivity, kde se často postupovalo od individuální práce k práci skupinové, čímž jsem sledovala dovednost dětí vnímat, co si přejí a potřebují druzí a učit se konfrontovat to se svými individuálními potřebami. Při artefiletických úkolech jsme obecně rozvíjeli schopnost dodržovat dohodnutá pravidla. Dále také dovednost přirozeně a bez zábran komunikovat s druhým dítětem i dospělým, umět se začlenit. Při artefiletických činnostech jsme se dotkly také schopnosti řešení konfliktů, umět pracovat samostatně i spolupracovat. Nejen u dětí s poruchami pozornosti jsem oceňovala možnost procvičit si schopnost dokončovat práci a také mít určitou míru organizace své práce. Domnívám se, že artefiletika dětem otevírala dveře k osobnostní hloubce, kladnému sebepojetí, empatii, respektu a umění komunikace, což jsem vždy považovala za důležitou složku výchovy a vzdělávání. Praktikováním artefiletiky ve své třídě jsem se pokusila zvýšit kvalitu komplexní zralostní přípravy na vstup do základní školy, potažmo adaptaci na školní prostředí.

6. Průzkumové dotazníkové šetření

Jako doplňkový úkol k mé diplomové práci jsem sestavila dotazník týkající se obou stěžejních témat mé práce, tj. otázky sociální a emocionální zralosti, rozvoje této oblasti a v neposlední řadě také artefietiky. Pro získání dat k mému doplňkovému pedagogickému výzkumu jsem zvolila metodu průzkumového dotazníkového šetření. Předem jsem připravila soustavu dvanácti otázek v odpovídajícím pořadí. Otázky v dotazníku byly otevřené i uzavřené. Otázky byly sestaveny tak, aby zjišťovaly fakta, dále určité vědomosti a znalosti ve sledované oblasti a také mínění, postoje a motivy respondentů.

6.1. Účel dotazníku

Dotazníkové šetření jsem se rozhodla udělat zejména proto, že mne zajímaly autentické odpovědi předškolních učitelů a učitelek z praxe, jejich mínění, názory a postoje k těmto tématům. Dotazníkové šetření jsem zařadila také pro celkové dokreslení o podvědomí o artefietice mezi předškolními pedagogy a mírou jejího použití v praxi.

6.2. Výzkumný problém a výzkumné otázky

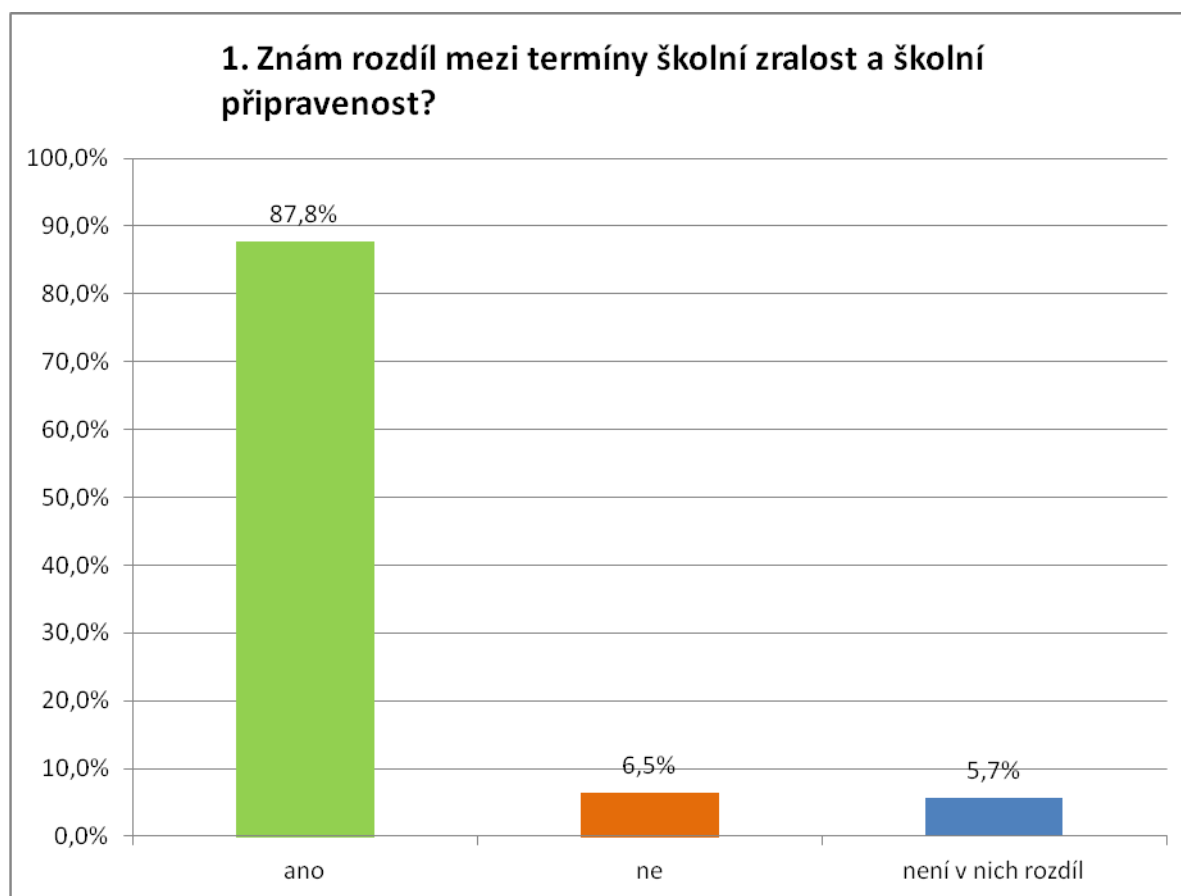
Výzkumný problém pro můj dotazník jsem si tedy určila takto: Jakou pozici má u učitelek mateřských škol socioemocionální složka v kontextu celkové školní zralosti? A také: Jakou pozici má artefietika mezi učitelkami mateřských škol?

Dotazník by mi měl dát odpovědi na tyto výzkumné otázky: Znájí učitelky mateřských škol artefietiku? Jak artefietiku učitelky mateřských škol vnímají? Praktikují učitelky mateřských škol artefietiku v souvislosti s rozvojem sociálních a emocionálních dovedností?

6.3. Výzkumný vzorek

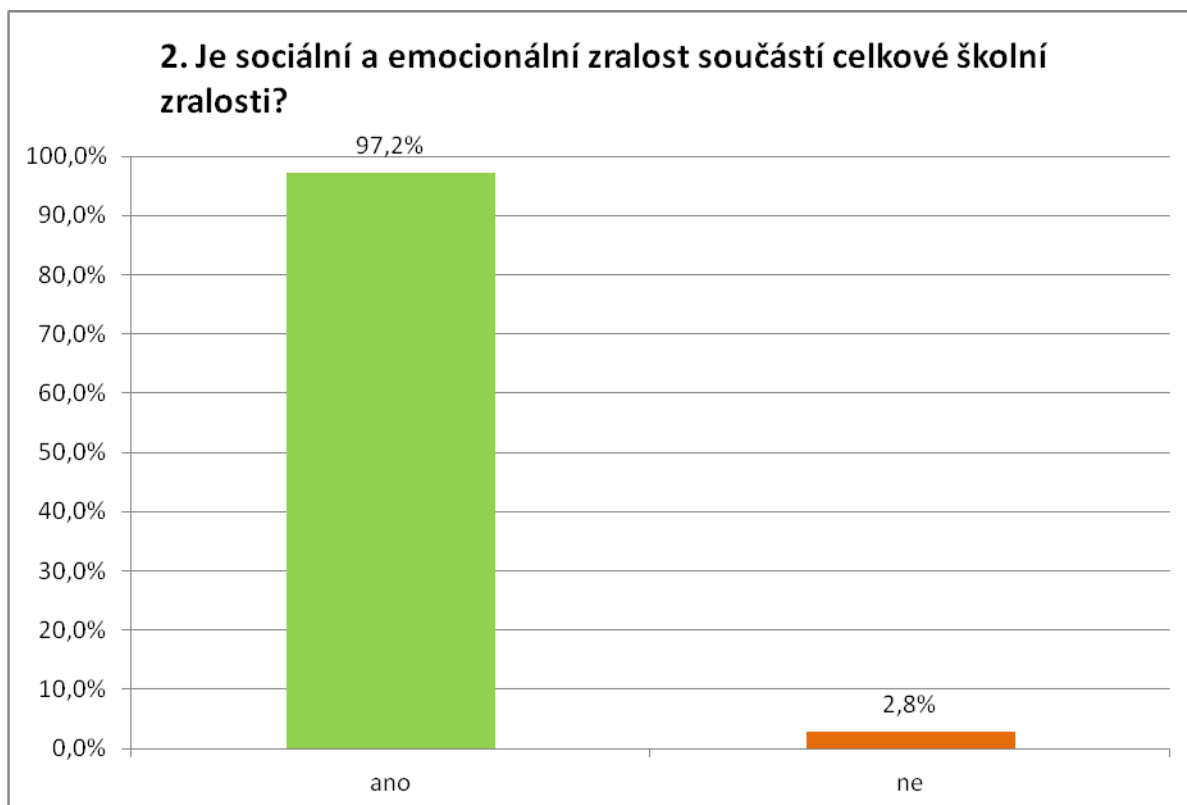
Tento online dotazník jsem sestavila pro předškolní pedagogy a byl přísně anonymní. Výzkumným vzorkem byl dostupný výběr učitelů a učitelek mateřských škol, kteří se zúčastnili mého online dotazníku k diplomové práci. Předškolních pedagogů bylo celkem 246. Nejvíce respondentů v mém dotazníkovém šetření bylo v rozmezí dvacet tři až třicet pět let. Konkrétní věkové složení respondentů bylo: 53% dotázaných bylo 23 až 35 let, přibližně 32% bylo 36 až 50 let a 50 a více let bylo 15% zúčastněných. Co se týče nejvyššího dosaženého pedagogického vzdělání účastníků dotazníku, tak 61% z nich uvedlo, že mají vysokoškolské pedagogické vzdělání. Z těchto 61% má 39% bakalářské a 22% magisterské vysokoškolské vzdělání. Střední pedagogické vzdělání uvedlo 39% dotázaných.

6.4. Prezentace údajů dotazníkového šetření



Graf 1: Dotazníkové šetření

Jak jsem popsala v teoretické části mé práce, školní zralost a školní připravenost spolu úzce souvisí a doplňují se. Z mého pohledu má školní zralost více biologickou podstatu, vnímám ji jako vnitřní proces biologického zrání. Oproti tomu na školní připravenost nahližím jako na záležitost spíše pedagogického charakteru, zohledňující zejména proces učení a vnějších vlivů, tj. výchovy a prostředí obecně. Tuto otázku jsem se rozhodla zahrnout proto, abych zjistila, zdali si tuto skutečnost učitelky mateřských škol uvědomují, protože se domnívám, že z toho lze usuzovat, jak následně přistupují k problematice rozvoje sociálně emocionálních dovedností, potažmo socioemocionální zralosti a nezralosti dítěte atp. při svém pedagogickém počínání. Biologické zrání je důležitou, ne však jedinou podmínkou školního úspěchu a zároveň nelze předpokládat, že dítě do školního věku dozraje jaksi automaticky, nejen v sociálně emocionální oblasti. Šlo mi zde o zjištění, zdali učitelky zohledňují proces učení, výchovného vedení a vliv sociálního prostředí jakožto faktor ovlivňující celkovou školní zralost.



Graf 2: Dotazníkové šetření

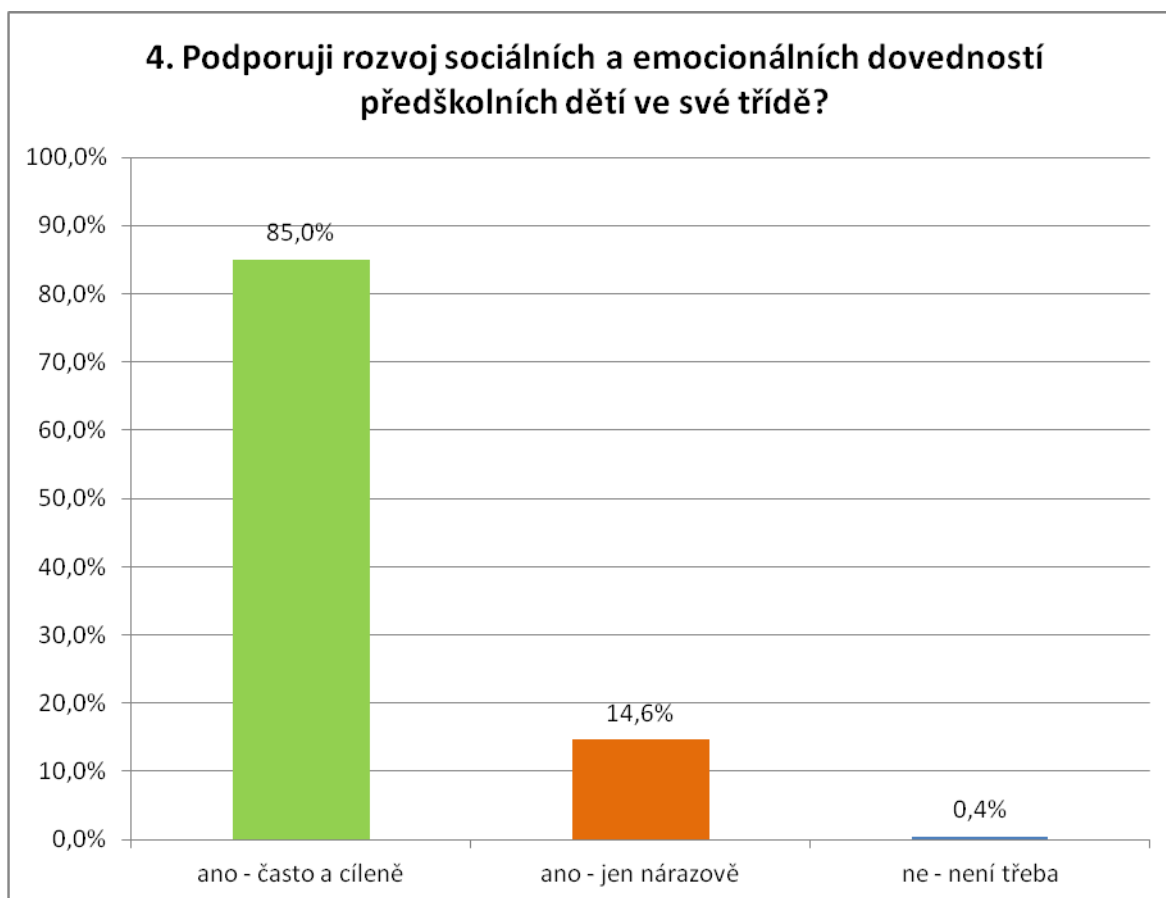
Tato otázka měla směřovat k zjištění, zdali učitelky MŠ nevnímají sociálně emocionální složku jako něco mimo rámec školní zralosti, zdali není školní zralost vnímána spíše více jako kognitivní záležitost a sociálně emocionální složka jako něco doplňkového. Šlo mi o to, zdali má sociálně-emocionální složka rovnocennou pozici. Vnímám pozitivně, že většina dotázaných učitelek MŠ chápe sociální a emocionální složku jako součást celkové školní zralosti. Domnívám se, že opomíjení či bagatelizování této složky není vhodné v kontextu úspěšnosti dítěte nejen při zahájení školní docházky a pro zvládnutí adaptačního období. Mimo to jsem přesvědčena, zdaleka nejde pouze o školní prostředí, ale také o celkový kontext šťastného životního vývoje osobnosti.



Graf 3: Dotazníkové šetření

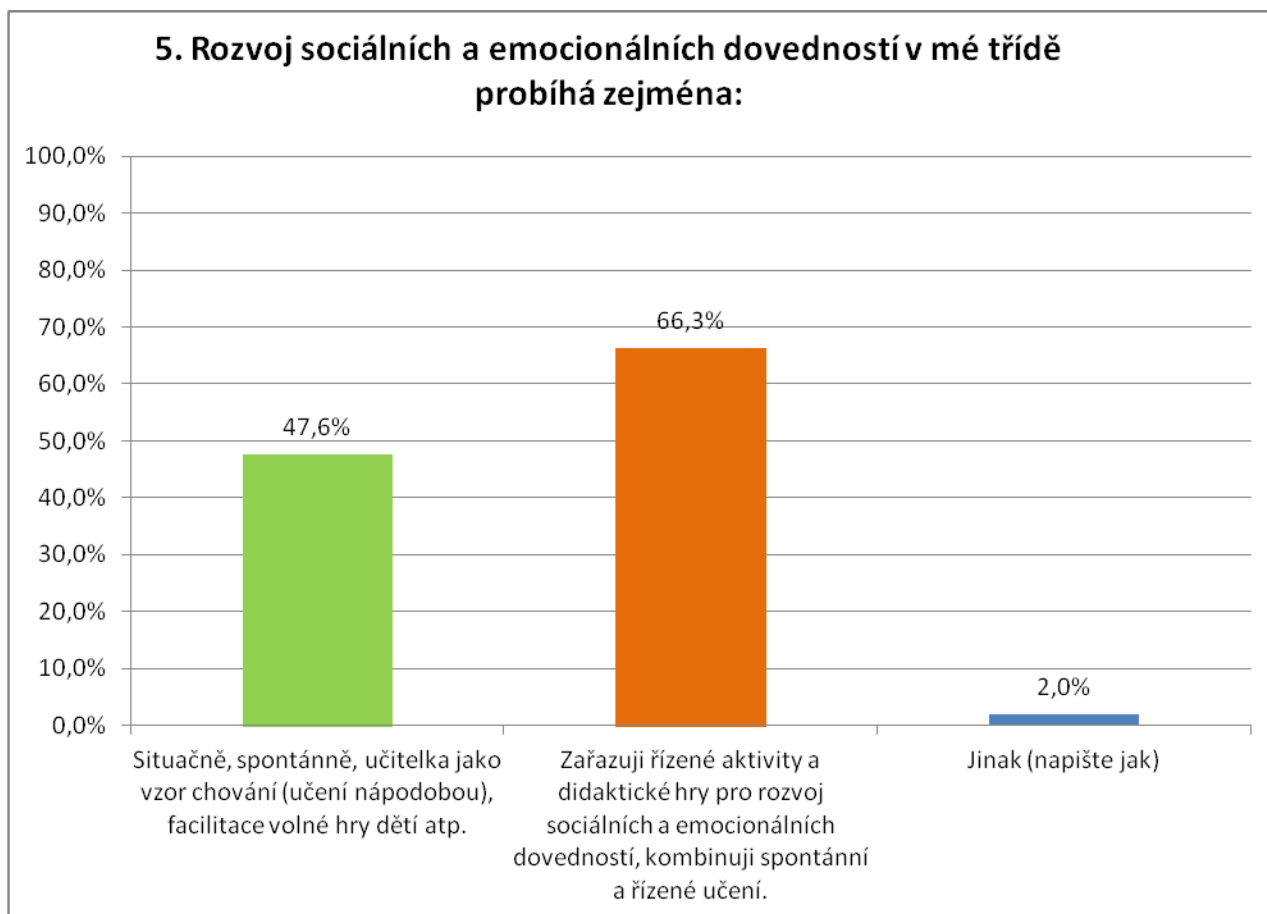
Tato otázka je hodně podobná jako otázka č. 2, jen jsem zde zdůraznila okolnosti vlivu sociálně-emocionální zralosti na úspěšné zahájení školní docházky. Opět zde sleduji, zdali je sociálně emocionální složka školní zralosti vnímána učitelkami MŠ jako rovnocenný faktor např. vůči psychické či fyzické složce. Zajímavé je, že v případě této otázky všichni respondenti jednoznačně odpověděli, že sociálně emocionální složka školní zralosti je stejně důležitá jako složka fyzická či psychická, tudíž že je rovnocenná, zároveň však v předchozí otázce někteří odpovídali tak, že sociálně emocionální složku nevnímali jako součást celkové školní zralosti. Tento jev bych přisuzovala možná problematice termínového vymezení složek školní zralosti, na kterou jsem sama narazila při sepisování této práce. Odborná literatura zabývající se diagnostikou školní zralosti a obecně školní zralostí u předškolních dětí se totiž často rozchází v členění složek školní zralosti. Názvosloví a členění složek školní zralosti se různí, není vždy stejné nebo stejně nazvané. Více o tomto píší ve třetí kapitole v teoretické části této práce. Je tedy možné, že právě toto zapříčiňuje nejasnou orientaci v důležitosti jednotlivých složek. Jeden jediný respondent, který na tuto otázku odpověděl ne, napsal ve svém zdůvodnění: „*Protože sociální a emocionální zralost předškolních dětí má větší váhu pro rozvoj osobnosti a samostatnost dítěte.*“ Z této odpovědi lze usuzovat, že osobnostní

zralost a samostatnost není respondentem vnímána jako něco, co by ovlivňovalo úspěšné zahájení školní docházky.



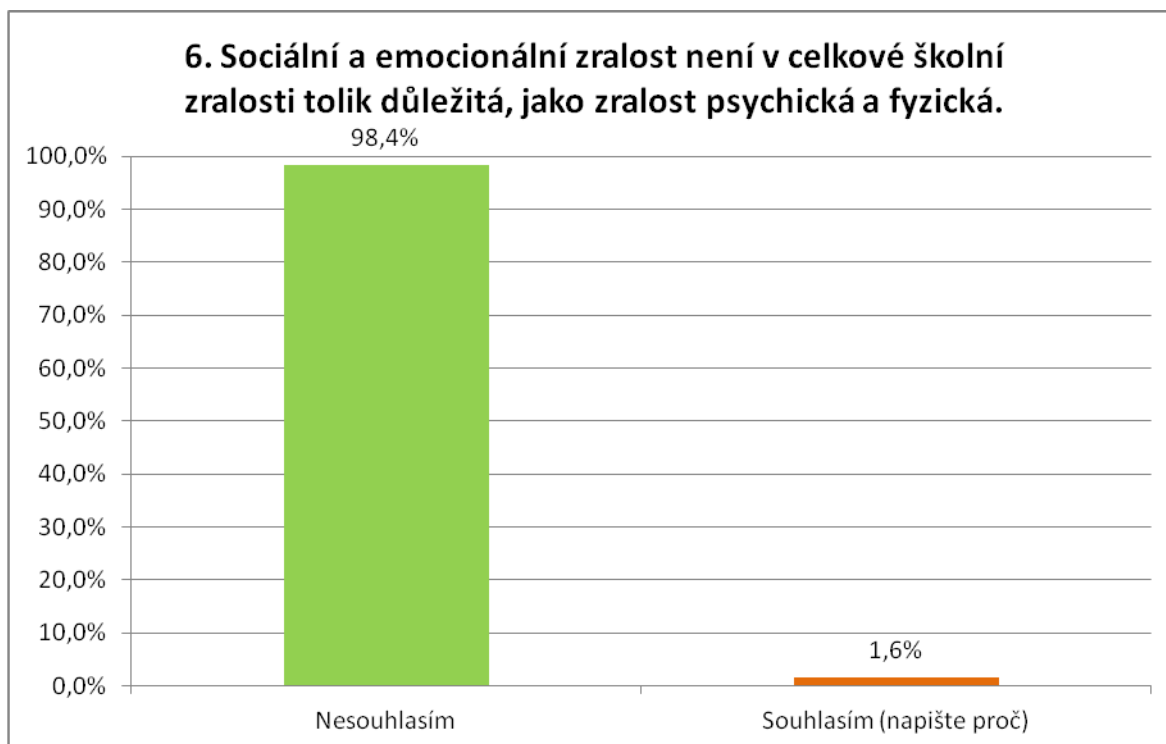
Graf 4: Dotazníkové šetření

Rozvoj a kultivace sociálně emocionální složky osobnosti dítěte dle mého názoru probíhá neustále. V rodině, v mateřské škole, celospolečensky a tato otázka měla směřovat právě k této skutečnosti. Rozvoj sociálně emocionálních dovedností dětí přeci neprobíhá pouze při cílené a řízené činnosti v mateřské škole. Jak tuto skutečnost učitelky MŠ vnímají a uvědomují si to? Ti, co napsali, že sociálně emocionální složku rozvíjí, ale jen nárazově si dle mého asi zcela neuvědomují, že sociálně emocionální dovednosti se rozvíjí jaksi neustále a každodenně v zcela běžných situacích a to nejen v prostředí mateřské školy. Více o tomto píší v kapitole o Socioemocionálním vývoji předškolních dětí, zejména v podkapitolách týkajících se socializace, sociálního učení a v podkapitolách Učitelka MŠ jako aktér socializace a Význam hry v procesu socializace.



Graf 5: Dotazníkové šetření

Pět respondentů odpovědělo na tuto otázku, že rozvoj sociálních a emocionálních dovedností v jejich třídě probíhá jinak, než řízeně a spontánně. V upřesňujících odpovědích ale uvedli, že kombinují oba tyto způsoby, protože se to prolíná, s čímž souhlasím. Tuto odpověď jsem nabídla respondentům v odpovědi „B“, která je zde značena oranžovým sloupcem, těchto pět respondentů si toho zřejmě nevšimlo a proto zvolilo možnost C, tj. „jinak“

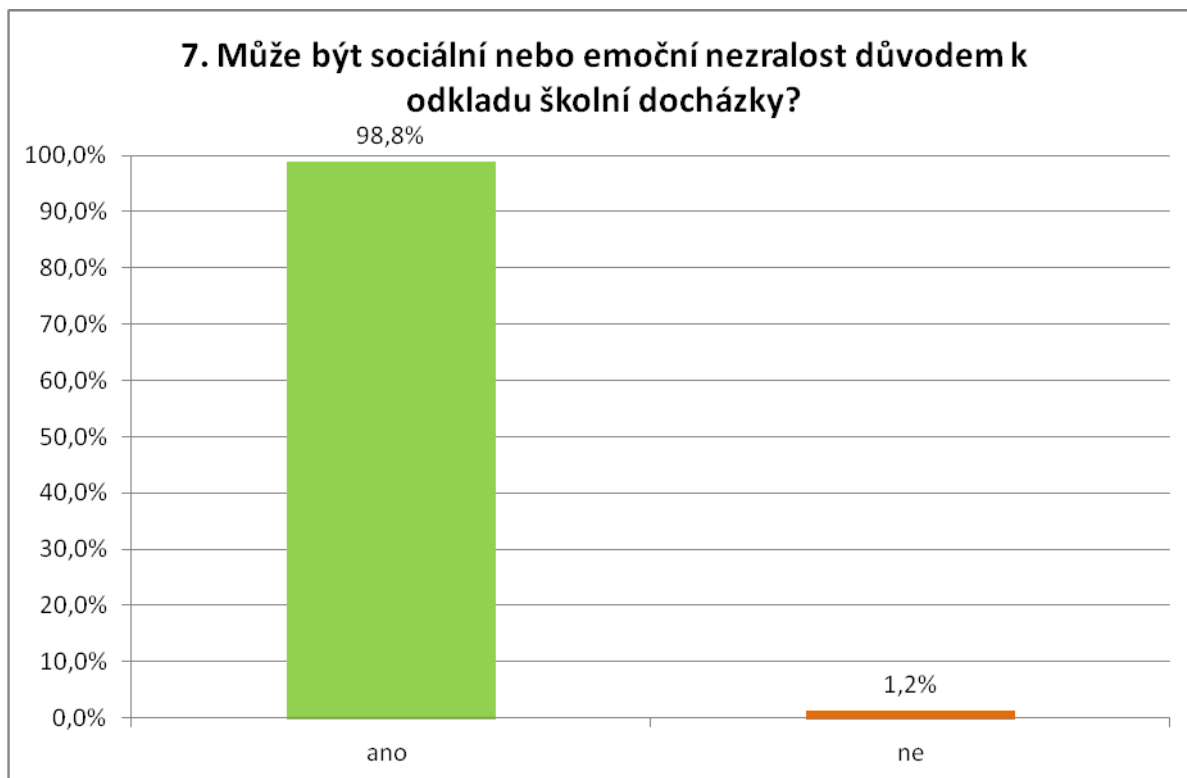


Graf 6: Dotazníkové šetření

Tuto otázku jsem zařadila jako kontrolní či ověřující typ otázky vůči otázce č. 2. Tato otázka měla ověřit kvalitu získané informace z otázky č. 2, která těsně souvisí se základním tématem tohoto dotazníkového šetření. V této otázce č. 6 odpovědělo 242 respondentů, že s tímto tvrzením nesouhlasí. Čtyři respondenti odpověděli, že s tímto tvrzením souhlasí, avšak u třech z nich je z jejich rozepisovací a upřesňující odpovědi patrné, že jen špatně odpověděli, zřejmě z důvodu záporu v otázce. Napsali například, cituji: „Začlenění do kolektivu, schopnost vydržet bez maminky, dokázat přijmout i nepříjemné pocity je základ pro spokojenějšího školáka“. Dále: „Obtížnější přechod do školy.“ Nebo: „Pokud dítě nebude emočně zralé, neunesse tíhu a tlak při učení.“ Z jejich odpovědí je tedy zřejmé, že sociální a emocionální zralosti váhu přisuzují a jen se spletli v odpovědi.

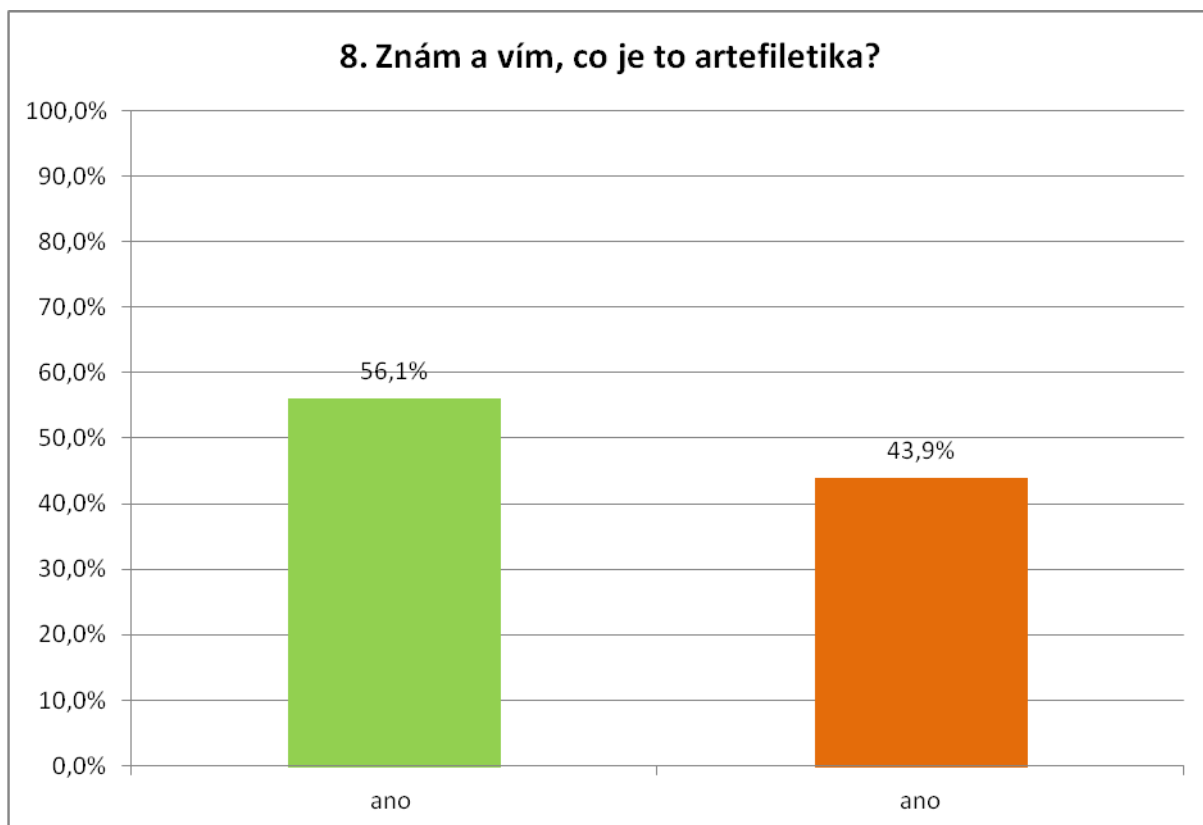
Pouze jeden respondent je přesvědčen, že sociálně emocionální není důležitou složkou celkové školní zralosti. Z odpovědi respondenta je patrné, že sociálně emocionální složku vidí ryze biologicky, vrozeně a jaksi neměnně. Doslova napsal, cituji: „Emocionální zralost bývá často ovlivněna povahou dítěte, ne jeho nezralostí. Jsou lidé, co sociálně a emočně nebudou zralí nikdy.“ Domnívám se, že jisté povahové rysy se skutečně v sociální a emocionální zralosti promítají, ale určitě bych tuto skutečnost neviděla jako důvod nerovného postavení v celkové školní zralosti. Rozvoj sociálně emocionálních dovedností předškolních by měl

probíhat dle mého názoru vždy a zejména pokud má dítě povahové dispozice k sociální a emocionální nezralosti. Možnosti nápravy a podpory sociálně nezralého dítěte jsou široké.



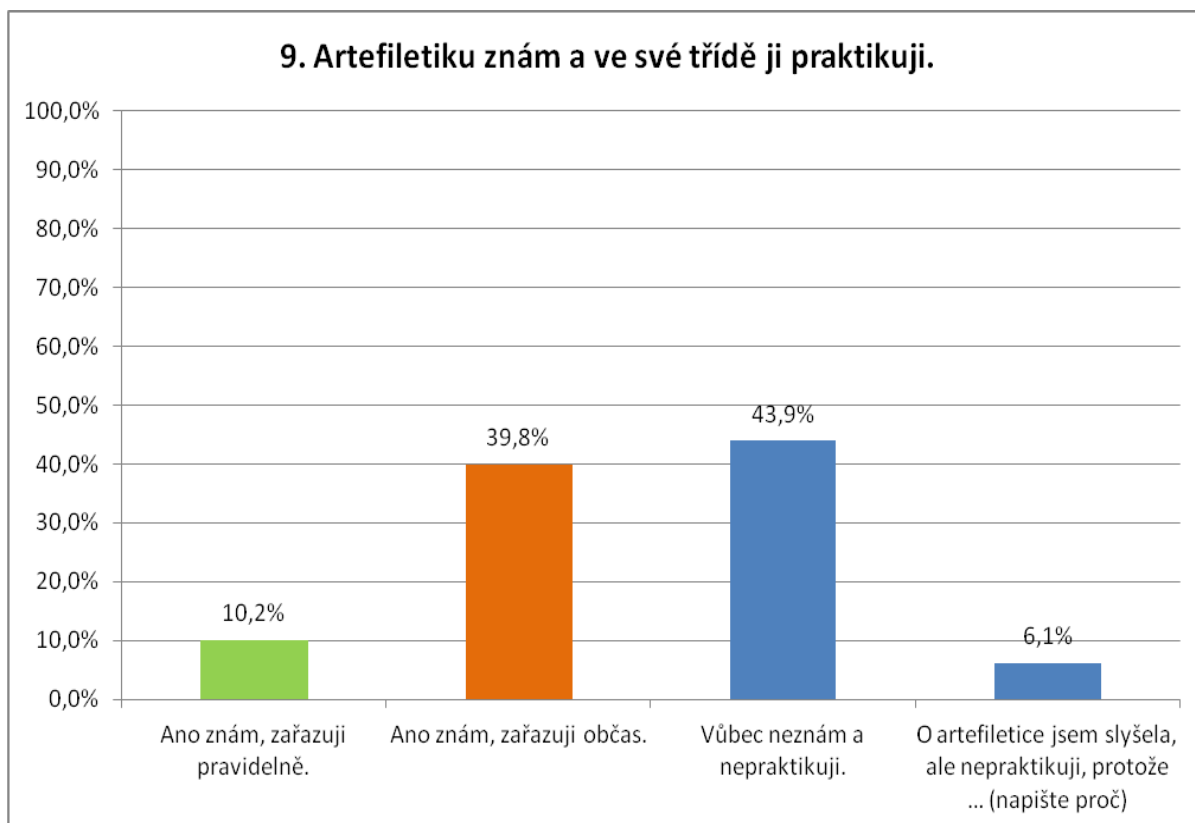
Graf 7: Dotazníkové šetření

Z 246 dotázaných si pouze tři z nich myslí, že sociální a emocionální nezralost nemůže být důvodem k odkladu školní docházky. Procentuelní vyhodnocení odpovídá jiným otázkám s touto tematikou, která má zjišťovat pozici sociálně emoční složky v balíčku celkové školní zralosti a na to navázané otázce odkladu školní docházky.



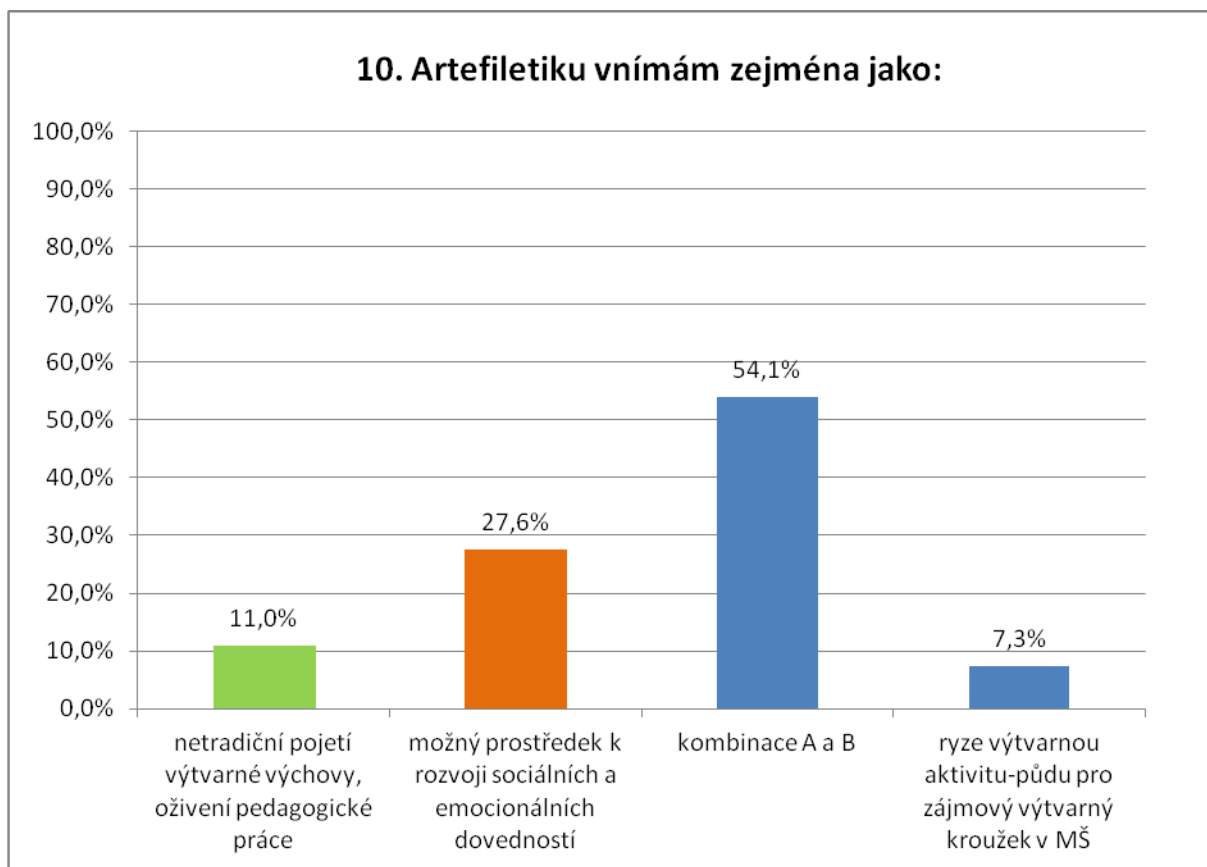
Graf 8: Dotazníkové šetření

Druhá část dotazníkového šetření směřuje k artefiletice, jakožto k jednomu z hlavních témat mé diplomové práce. Tato otázka má zjistit jaké je obecné podvědomí o artefiletice mezi učitelkami mateřských škol. Pojem artefiletika ve svých odborných pracích začal používat Jan Slavík v letech 1994-1999, tj. před přibližně 25 lety. Pozice artefiletiky ani za takto dlouhou dobu bohužel není, jak je vidět z grafu, výrazná. Odborné knihy o teorii a praxi artefiletiky určené pro pedagogy Slavík vydává až o deset let později, okolo roku 2000. Je to tedy téměř již 20 let od vzniku artefiletiky a artefiletika doteď ještě bohužel není v obecném podvědomí předškolních pedagogů. Dle mého názoru a zkušeností z praxe je pozice artefiletiky méně výraznější, než například pozice dramatické výchovy, o jejímž využití v předškolním vzdělávání je obecné podvědomí větší. Bylo by zajímavé do dotazníkového šetření zařadit i otázku týkající se právě dramatické výchovy a následně procentuelní poměr neznalosti dramatické výchovy a neznalosti artefiletiky porovnat. Toto jsem bohužel do dotazníku při jeho vzniku nezařadila a uvědomila si to až při interpretaci výsledků.



Graf 9: Dotazníkové šetření

Tato otázka měla zjistit, jaká je četnost zařazování artefietiky do předškolního vzdělávání. Z 56% dotázaných přibližně 10% uvedlo, že artefietiku zařazují pravidelně. Téměř 40% dotázaných odpovědělo, že artefietiku zařazují pouze občas a 6% učitelů MŠ přiznalo, že sice artefietiku znají, ale přesto ji neprovozují. Jako důvod k neprovození artefietiky dotázaní nejčastěji zmiňovali důvod, že se necítí dostatečně kompetentní k praktikování artefietiky a chybí jim teoretické i praktické znalosti a zkušenosti, neví jak artefietiku uchopit a netroufají si na ni bez patřičného kurzu či školení. Dále dotázaní uváděli, že artefietiku neprovozují z důvodu vysokého počtu dětí ve svých třídách. Jedna odpověď zmiňovala jako důvod neprovození artefietiky i to, že v dotyčné mateřské škole nejsou vhodné materiální podmínky pro výtvarnou výchovu obecně.



Graf 10: Dotazníkové šetření

Tuto otázku jsem zařadila, abych zjistila, jak je artefiletika vnímána mezi učitelkami mateřských škol, jak vidí její hlavní cíl. Zdali jako ryze výtvarnou činnost nebo jako činnost s přesahem do psychosociální oblasti, jako možný prostředek rozvoje sociálních a emocionálních dovedností předškolních dětí nebo jako netradiční a inovativní, pojetí výtvarné výchovy a oživení pedagogické práce. Většina dotázaných zvolila

Z výsledků grafu vyplývá, že artefiletika pozitivně vnímána nejen jako netradiční pojetí výtvarné výchovy, ale také jako možný nástroj k rozvoji a kultivaci sociálních a emocionálních dovedností. Velká většina dotázaných si psychosociální a emoční přesah artefiletiky uvědomuje, což vnímám jako pozitivní zprávu.

6.5. Interpretace dotazníkového šetření

Nyní se zde pokusím shrnout a interpretovat výsledky mého dotazníkového šetření. Nejprve odpovím na výzkumné problémy a posléze zodpovím výzkumné otázky. Prvním výzkumným problémem bylo zjistit, jakou pozici má u učitelek mateřských škol socioemocionální složka v kontextu celkové školní zralosti. Mohu zde konstatovat, že pozice socioemocionální složky v kontextu celkové školní zralosti je ve valné většině rovnocenná. Druhým výzkumným problémem, vztahujícím se k artefietice bylo zjistit, jakou má artefietika pozici mezi učitelkami mateřských škol. Z výsledků dotazníku vyplývá, že pozice artefietiky mezi učitelkami mateřských škol není výrazná, ač jde o pojetí zavedené českým autorem před přibližně dvaceti lety. Nyní přejdu k zodpovězení výzkumných otázek. První výzkumnou otázkou bylo, zdali učitelky mateřských škol znají artefietiku. Z výzkumného šetření vyplývá, že 44% dotázaných neví, co to artefietika je a neznají ji. Další výzkumnou otázkou bylo, jak artefietiku učitelky mateřských škol vnímají. Jako ryze výtvarnou činnost ji vnímá jen minimální počet respondentů, konkrétně 7%. Téměř 30% respondentů si je vědomo psychosociálního přesahu artefietiky a vnímají ji jako možný prostředek k rozvoji sociálních a emocionálních dovedností. Nejčastěji je však artefietika mezi učitelkami a učiteli mateřských škol vnímána zejména jako kombinace netradičního pojetí výtvarné výchovy, oživení pedagogické práce a jako možný prostředek k rozvoji sociálních a emocionálních dovedností, takto odpovědělo 54% dotázaných.

7. Závěr

Hlavním cílem mé diplomové práce bylo vymezit sociální a emocionální dovednosti předškolních dětí, které je třeba rozvíjet v souvislosti s jejich vstupem do ZŠ a v tomto kontextu ověřit možnosti a meze artefietiky.

V teoretické části jsem se zabývala hlavně vymezením těchto sociálních a emocionálních dovedností, je to obsáhlý balíček schopností, dovedností a kompetencí a prvotní zorientování v této oblasti bylo poměrně náročné.

V praktické části jsem se zabývala zejména ověřením možností artefietiky při rozvoji sociálních a emocionálních dovedností. Praktikování artefietiky ve své třídě jsem chtěla usilovat zejména o zvýšení kvality komplexní zralostní přípravy pro vstup do základní školy, potažmo přípravu svých dětí na zvládnutí adaptace na školní prostředí. Akční výzkum a vlastní prožitá zkušenost ukázaly, že artefietika se aktivně podílí na naplňování všech pěti klíčových kompetencí dle RVP PV, tj. kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální a kompetence činnostní a občanské. Vzhledem k inkluzivnímu charakteru složení mé třídy, kde akční výzkum probíhal, mohu konstatovat, že nevidím překážky ve využití artefietiky i ve speciální pedagogice, integrovaných třídách a tak podobně. Domnívám se, že je jen na pedagogovi, aby přiměřeným způsobem a s ohledem na speciální vzdělávací potřeby dětí artefietickou hodinu případně uzpůsobil. V neposlední řadě jsem akční výzkum pojala jako prostor k mému vlastnímu personálnímu a odbornému růstu, jako prostor k mé profesní sebereflexi. Zcela jistě mám mezery ve využití plného potenciálu artefietiky i jejím praktikování ve své pedagogické praxi. Doposud jsem neabsolvovala žádný artefietický kurz, přesto se k artefietice ráda vracím a také děti na artefietiku reagují pozitivně, což beru jako hlavní zpětnou vazbu. Vliv na atmosféru třídy má artefietika pozitivní a vidím ji jako vhodný prostředek pozitivní prevence sociálních a psychických problémů pro všechny zúčastněné.

Dotazníkové šetření ukázalo, že pozice socioemocionální složky je v kontextu celkové školní zralosti vnímána mezi učitelkami mateřských škol jako rovnocenná. Toto zjištění považuji za pozitivní. Dalším hlavním výsledkem dotazníkového šetření je fakt, že pozice artefietiky mezi učitelkami mateřských škol není výrazná. Jan Slavík artefietiku představil odborné veřejnosti již před téměř dvaceti lety. Domnívám se, že artefietika by si zasloužila hodnotnější pozici nejen v předškolní pedagogice a ráda bych v budoucnu viděla ve větší míře využití jejího plného potenciálu.

Artefiletika mi skvěle zapadla do prožitkového a herního pojetí pedagogické práce v mateřské škole a navíc oceňuji její psychosociální a hodnotový přesah.

Domnívám se, že artefiletické aktivity obohacují pedagogickou práci s dětmi a celkově režim dne v MŠ. Artefiletické činnosti přispívají k rozvoji požadovaných kompetencí dětí a podporují důvěrné a přátelské klima ve třídě.

8. Seznam použitých zdrojů

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, Eva DANDOVÁ, Jana KRATOCHVÍLOVÁ, Hana NÁDVORNÍKOVÁ, Zora SYSLOVÁ a Lenka ŠULOVÁ. *Školní zralost a její diagnostika*. Praha: Raabe, 2017. Školní zralost. ISBN 978-80-7496-319-3.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 2. vydání. Ilustroval Richard ŠMARD. Brno: Edika, 2015. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0658-1.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. 2. vydání. Brno: Edika, 2011, 2015. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0793-9

DANDOVÁ, Eva, Jana KROPÁČKOVÁ, Hana NÁDVORNÍKOVÁ, Daniela PRAVCOVÁ a Irena PŘÍKAZSKÁ. *Školní zralost a odklady školní docházky*. Praha: Raabe, [2018]. Školní zralost. ISBN 978-80-7496-373-5.

Diagnostika školní zralosti. Praha: Raabe, c2012. Školní zralost. ISBN 978-80-87553-52-7.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Je naše dítě zralé na vstup do školy?*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4750-7.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0852-3.

KROPÁČKOVÁ, Jana. *Budeme mít prvňáčka: pro rodiče dětí od 5 let*. Praha: Portál, 2008. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-359-8.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.

OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5107-8.

OTEVŘELOVÁ, Hana. *Školní zralost a připravenost*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1092-4.

POTMĚŠILOVÁ, Petra a Petra SOBKOVÁ. *Arteterapie a artefiletika nejen pro sociální pedagogy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3120-8.

PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0495-4.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

READ, Herbert Edward. *Výchova uměním*. Praha: Odeon, 1967. Teorie a kritika (Odeon).

SLAVÍK, Jan. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky*. Praha: Univerzita Karlova, 2001. ISBN 80-7290-066-8.

SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, Helena HAZUKOVÁ a Jan SLAVÍK. *Výtvarné čarování: artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. Úvaly: Albra, 2003. ISBN 978-80-7361-079-1.

SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, Jan SLAVÍK a Sylva ELIÁŠOVÁ. *Dívej se, tvoř a povídej!:* artefiletika pro předškoláky a mladší školáky. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-262-0876-1.

SMĚKAL, Vladimír. *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí a jednání*. 2., opr. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2004. Studium (Barrister & Principal). ISBN 80-86598-65-9.

SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004.

SVOBODOVÁ, Eva. *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, c2010. Nahlížet - nacházet. ISBN 978-80-87553-64-0.

SVOBODOVÁ, Eva. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-774-9.

ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1820-3.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

ŽÁČKOVÁ, Hana a Drahomíra JUCOVIČOVÁ. *Děti s odkladem školní docházky a jejich úspěšný start ve škole*. 5. vyd. Praha: D + H, 2007. ISBN 978-80-903869-3-8.

Odborná periodika:

Kropáčková, J. Kdy je dítě připravené jít do školy? *Informatorium*, 2004, roč. 11, č. 1, s. 8 -10

Speciální pedagogika: Arteterapie v souvislostech speciální pedagogiky, Jan Slavík. 1999, 9(1). s. 15.)

Internetové zdroje:

<http://artefiletika.kvk.zcu.cz/clanky/8-teorie-artefiletiky/121-artefiletika-reflektivni-tvorive-a-zazitkove-pojeti-vychovy-umenim>

<http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=28!/artfiletika>

9. Přílohy

Seznam příloh

Příloha č. 1: Barevná zahrádka

Příloha č. 2: Má zahrádka

Příloha č. 3 A: Náš strom

Příloha č. 3 B: Krmítko pro ptáčky

Příloha č. 4: Má veselá a smutná nálada

Příloha č. 5: Jak šneček bydlí 1

Příloha č. 5: Jak šneček bydlí 2

Příloha č. 5: Jak šneček bydlí 3

Příloha č. 5: Jak šneček bydlí 4

Příloha č. 5: Jak šneček bydlí 5

Příloha č. 6: Barevný dialog 1

Příloha č. 6: Barevný dialog 2

Příloha č. 6: Barevný dialog 3

Příloha č. 6: Barevný dialog 4

Příloha č. 6: Barevný dialog 5

Příloha č. 6: Barevný dialog 6



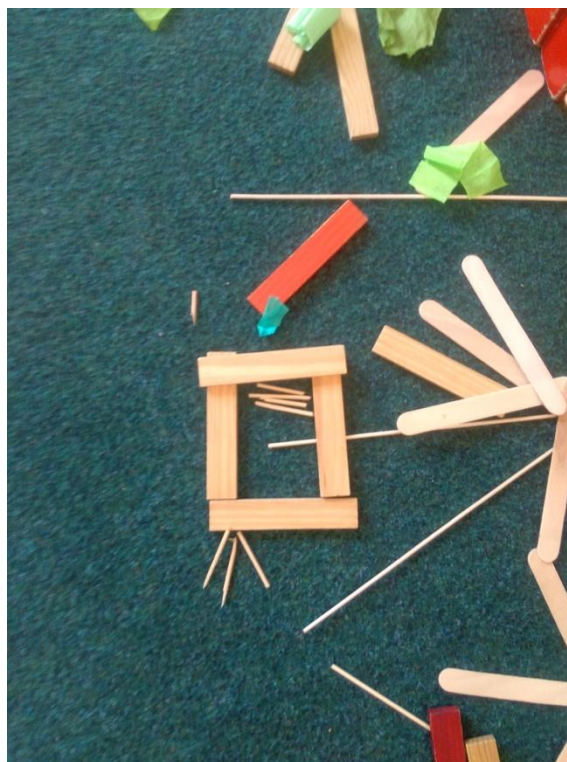
Příloha č. 1: Barevná zahrádka



Příloha č. 2: Má zahrádka



Příloha č. 3 A: Náš strom



Příloha č. 3 B: Krmítko pro ptáčky



Příloha č. 4: Má veselá a smutná nálada



Příloha č. 5: Jak šneček bydlí 1



Příloha č. 5: Jak šneček bydlí 2



Příloha č. 5: Jak šneček bydlí 3



Příloha č. 5: Jak šneček bydlí 4



Příloha č. 5: Jak šneček bydlí 5



Příloha č. 6: Barevný dialog 1



Příloha č. 6: Barevný dialog 2



Příloha č. 6: Barevný dialog 3



Příloha č. 6: Barevný dialog 4



Příloha č. 6: Barevný dialog 5



Příloha č. 6: Barevný dialog 6