

Rozvoj sociálních dovedností u dětí předškolního věku prostřednictvím hudebních činností

Bc. Lenka Badinová

Diplomová práce
2017



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2016/2017

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Lenka Badinová**
Osobní číslo: **H150023**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Rozvoj sociálních dovedností u dětí předškolního věku prostřednictvím hudebních činností**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti sociální interakce, prosociálního chování a hudební výchovy.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kvalitativního výzkumu pomocí pozorování, analýzy videozáznamů a rozboru výsledků činností.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. Sociální dovednosti ve škole. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024734729.

HOLAS, Milan. Hudební nadání aneb Otázky hudebně psychologické diagnostiky. Praha: Akademie múzických umění, 1994. ISBN 8085883007.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. Hry v mateřské škole v teorii a praxi: význam hry, role pedagoga, cíl hry, soubor her. Praha: Grada, 2005. Pedagogika (Grada). ISBN 8024708523.

SHAPIRO, Lawrence E. Emoční inteligence dítěte a její rozvoj. Vyd. 4. Překlad Hana Kašparovská. Praha: Portál, 2014, 267 s. ISBN 978-80-262-0651-4.

SUCHÁNKOVÁ, Eliška. Hra a její využití v předškolním vzdělávání. Praha: Portál, 2014. ISBN 9788026206989.

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Eliška Suchánková, Ph.D.

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce:

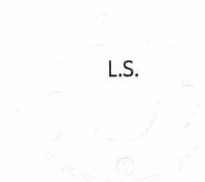
22. listopadu 2016

Termín odevzdání diplomové práce:

20. dubna 2017

Ve Zlíně dne 22. listopadu 2016


doc. Ing. Aněžka Lengalová, Ph.D.
děkanka




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3²⁾;
- podle § 60³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně15.4.2014

.....*Bc. Raduon Zuka*.....

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledků obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).*

3) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlíží k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Diplomová práce je zaměřena na rozvoj sociálních dovedností dítěte předškolního věku prostřednictvím hudebních činností. Teoretická část obsahuje popis sociálního vývoje dítěte v předškolním období, sociální dovednosti a determinanty, které tento vývoj ovlivňují. Dále popisuje hudební schopnosti a dovednosti dítěte, hudební vývoj a sociální dovednosti v hudebních činnostech. Cíl výzkumné části je zaměřen na to, jaké hudební činnosti se v mateřské škole uskutečňují a jaké sociální dovednosti se v nich rozvíjí.

KLÍČOVÁ SLOVA

Socializace, sociální vývoj, sociální učení, sociální dovednost, předškolní dítě, rodina, mateřská škola, sociální vztahy, komunikace, emoční vývoj, hudební činnost, hudební schopnost a dovednost, hra.

ABSTRACT

The thesis is focused on the development of social skills in preschool children through musical activities. The theoretical part contains description of the social development of preschool children. Social skills and determinants that affect this development. It further describes musical skills and abilities of the child musical development and social skills in musical activities. The aim of the research is focused on what musical activities are carried out in nursery school and what social skills are developed in them.

KEYWORDS

Socialization, social development, social learning, social skills, preschool child, family, nursery school, social relationships, communication, emotional development, musical activity, musical ability and skill, game.

Ráda bych poděkovala vedoucí mé diplomové práce Mgr. Elišce Suchánkové, Ph.D. za její cenné rady, připomínky a profesionální vedení.

Dále bych chtěla poděkovat mé rodině za podporu a povzbuzení a všem, kteří se jakýmkoliv způsobem podíleli na tvorbě mé diplomové práce.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 SOCIÁLNÍ VÝVOJ DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	13
1.1 SOCIÁLNÍ PROCES	13
1.1.1 Vývoj sociálních kontrol	13
1.1.2 Vývoj sociálního porozumění	14
1.1.3 Osvojování sociálních rolí.....	14
1.2 SOCIÁLNÍ UČENÍ	15
1.2.1 Učení zpevňováním a očekáváním.....	16
1.2.2 Učení odezíráním	16
1.2.3 Učení ztotožňováním a nápodobou	17
1.3 DETERMINANTY OVLIVŇUJÍCÍ SOCIÁLNÍ VÝVOJ PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE.....	17
1.3.1 Socializace v rodině	17
1.3.2 Socializace v mateřské škole.....	18
1.3.3 Vliv vrstevníků na socializaci dítěte	19
1.3.4 Osobnost dítěte předškolního věku	20
1.3.4.1 Emoční složka osobnosti dítěte.....	20
1.3.4.2 Vývoj poznávacích procesů	23
1.3.4.3 Vývoj mravních postojů.....	23
1.3.4.4 Úroveň komunikačních dovedností	24
1.3.5 Hra a její význam v sociálním vývoji dítěte.....	25
1.3.6 Sociokulturní a ekonomické vlivy	26
1.4 SOCIÁLNÍ DOVEDNOSTI DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	26
1.4.1 Adaptace na nové prostředí	27
1.4.2 Komunikace a komunikační dovednosti	28
1.4.3 Přiměřené reakce na nové situace	28
1.4.4 Porozumění vlastním pocitům a sebeovládání	31
1.4.5 Porozumění emocím a chování druhých	32
1.4.6 Objektivní sebepojetí, sebehodnocení.....	34
1.4.7 Rozdělení sociální dovedností podle věku dítěte	35
2 HUDEBNÍ VÝVOJ V PŘEDŠKOLNÍM OBDOBÍ	36
2.1 HUDEBNOST DÍTĚTE	36
2.1.1 Hudební činnosti	36
2.1.2 Hudební schopnosti	37
2.1.3 Hudební dovednosti a návyky	37
2.2 DETERMINANTY OVLIVŇUJÍCÍ HUDEBNÍ VÝVOJ PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE	38
2.2.1 Hudební prostředí v rodině.....	38
2.2.2 Hudební výchova v mateřské škole.....	38
2.2.2.1 Volná a řízená hra v mateřské škole	39
2.2.3 Motivace k hudebním činnostem	41
2.2.4 Emoce a city v hudebním prožitku.....	42
2.2.5 Vztah ostatních schopností a činností k hudebnímu vývoji	43
2.3 SOCIÁLNÍ DOVEDNOSTI V HUDEBNÍCH ČINNOSTECH	43
2.3.1 Hry s rytmem.....	43

2.3.2	Hry s předmětem a nástroji	44
2.3.3	Hudebně pohybové činnosti	45
2.3.4	Hudební hry se zpěvem	46
2.3.5	Hudebně dramatické hry	46
2.3.6	Hudebně výtvarné techniky	47
2.3.7	Relaxace a poslech hudby	47
II	PRAKTICKÁ ČÁST	49
3	METODOLOGIE VÝZKUMU.....	50
3.1	VÝZKUMNÝ PROBLÉM	50
3.2	CÍL VÝZKUMU	50
3.3	VÝZKUMNÉ OTÁZKY	51
3.4	POJETÍ VÝZKUMU	51
3.4.1	Výzkumná metoda	52
3.4.2	Metody sběru dat.....	52
3.4.3	Způsob zpracování dat	54
3.5	VÝZKUMNÝ VZOREK A MÍSTO VÝZKUMU	55
3.5.1	Charakteristika výzkumného vzorku.....	55
3.5.2	Místo výzkumu.....	55
3.6	PRŮBĚH ZÍSKÁVÁNÍ DAT.....	57
4	INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU.....	58
4.1	INTERPRETACE ZPRACOVÁNÍ DAT Z POZOROVÁNÍ A VIDEOZÁZNAMU.....	58
4.2	INTERPRETACE ZPRACOVÁNÍ DAT Z DOKUMENTU	74
4.3	VZTAHY MEZI KATEGORIEMI	75
4.4	VYTVOŘENÍ TEORIE.....	77
5	SHRNUTÍ VÝZKUMU A DOPORUČENÍ PRO PRAXI	78
	ZÁVĚR	81
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	82
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	86
	SEZNAM OBRÁZKŮ	87
	SEZNAM TABULEK.....	88
	SEZNAM PŘÍLOH.....	89

ÚVOD

Předškolní věk je obdobím hry. V něm si dítě zejména hrou upevňuje sociální vztahy mezi dětmi, učí se projevovat zájem o ostatní, kontrolovat své chování a brát ohled na druhé. Hra umožňuje dětem projevit city i náklonnost, řešit konflikty, zvládat životní situace, učit se zdvořilosti, utvářet a rozvíjet morální postoje a odmítat nežádoucí chování. V současné době je hra považována za specifickou formu učení, která je důležitým prostředkem sebeutváření a formování osobnosti (Suchánková, 2014).

Mezi nejdůležitější determinanty, které působí na dítě v předškolním období, patří rodina a mateřská škola. V nich si dítě prostřednictvím sociálního učení osvojuje sociální dovednosti, mezi které patří komunikace, objektivní sebepojetí a sebehodnocení, porozumění vlastním pocitům a chování druhých lidí, přiměřené reakce na nové situace a adaptování se na nové prostředí (Bednářová a Šmardová, 2015).

Sociální dovednosti můžeme rozvíjet i v hudebních činnostech. Společný zpěv s vrstevníky, rozhovory nad písní nebo její dramatizace, je cesta ke zdokonalení sociálních dovedností, jako jsou komunikace, porozumění a poznání sebe i druhých. Děti si hudbu volí podle toho, co je zajímá, nebo na základě vlastního prožitku. V písních se objevují různé postavy, konflikty a hlavní životní témata. Dramatizací písně berou děti na sebe kladné i záporné role, rozvíjí spontánní dialog, prožívají vlastní pocity, ale i pocity druhých dětí. Děti se v písních setkávají s příklady respektování etických norem i s důsledky jejich porušování. Hudba je nezastupitelnou formou výuky zážitkem. Příběhy v písních popisují život lidí, jejich chování a jednání v situacích, které jsou velmi podobné příběhům každodenního života. Hudba a práce s ní přináší dětem cennou zkušenost do života a podporuje zdravé klima v kolektivu, osobní rozvoj i sebepoznání (Šimanovský a Tichá, 2012).

Emocionální projevy evokované hudbou hrají významnou úlohu v celkovém všestranném rozvoji dítěte, které si pomocí hudby osvojuje vnímání, paměť, představivost, koordinaci pohybu, jemnou motoriku, myšlení, řeč a psychickou odolnost. Aktivně se seznamuje s hudbou jako s produktem lidských dovedností, schopností, společenských zkušeností a norem. Výzkumy kvality hudebních prostředí v rodinách prokazují, že největší pozornosti se těší společný zpěv, ostatní hudební činnosti jsou zanedbány. Komplexní přístup k rozvoji pěveckých, instrumentálních a hudebně pohybových činností bylo zachyceno jen u 2 % rodin. Konzumní a materiální způsob života narušuje hudební

i estetický vkus a souvisí se širším společenským vývojem a utvářením hodnot. Výzkumy prokázaly, že hudebně málo podnětné prostředí způsobuje úpadek hudebního projevu dítěte. Tento pokles se však v pozdějším období již nedá příliš napravit. (Kodejška, 2002).

Diplomová práce se zabývá rozvojem sociálních dovedností předškolních dětí prostřednictvím hudebních činností. Touto problematikou se nezabývá mnoho autorů. Téma diplomové práce jsem zvolila proto, že hudba je v našem životě často podceňována. Ve školách je na hudební výchovu pohlíženo jako na něco druhořadého. Předávají se spíše informace z oblasti hudebních věd. Na většině středních škol ji nenajdeme vůbec. V mateřské škole je hudba často vnímána jako naučení se písničky nebo hry s pohybovou aktivitou.

Teoretická část je rozdělena do dvou částí. První část se zabývá sociálním vývojem dítěte předškolního věku, sociálními dovednostmi a determinanty, které ho ovlivňují. Dále popisuje hudební schopnosti a dovednosti dítěte a sociální dovednosti v hudebních činnostech. Druhá část se zaměřuje na rozvoj sociálních dovedností prostřednictvím hudebních činností.

Hlavním cílem výzkumu je zjistit, jaké hudební činnosti se v mateřské škole uskutečňují a jaké sociální dovednosti se v nich rozvíjí. Metoda zakotvené teorie byla zvolena proto, aby umožnila hluboké proniknutí do tématu. Sběr dat byl uskutečněn v mateřské škole, protože zde dochází k širokému množství nejrůznějších aktivit, při kterých vzniká sociální interakce. Děti ve věku od tří do šesti let se učí rozvíjet své sociální dovednosti prostřednictvím volné i řízené hry, která je ovlivněna působením učitele. Smyslem této práce je motivovat rodiče a učitele k zamyšlení, zda i hudba nemůže blahodárně přispět nejen k pocitům radosti, ale i k úspěšnému zvládnutí potřebných kompetencí ke vstupu do společnosti.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 SOCIÁLNÍ VÝVOJ DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Osobnost dítěte je integrovaný celek, který je ovlivněn mnoha faktory. Těmi nejdůležitějšími jsou vrozené dispozice a vliv prostředí. Vývoj osobnosti se uskutečňuje prostřednictvím zrání a učení. Předškolní věk bývá často charakterizován jako první společenská emancipace dítěte, která končí významným krokem do společnosti (Matějček, 2005).

V období, které lze vymezit jako věk mezi třetím až šestým rokem, se budeme konkrétně věnovat sociálnímu vývoji osobnosti.

1.1 Sociální proces

Rodina je pro dítě předškolního věku nejvýznamnějším prostředím, které zajišťuje socializaci dítěte. Na jejích základech staví mateřská škola, která napomáhá dalšímu rozvoji. U dítěte dochází ke stabilizaci vlastní pozice ve světě a k diferenciaci vztahu ke světu. Sociální proces lze rozdělit do tří vývojových směrů:

- vývoj sociální reaktivity, v rámci kterého se dítě učí navazovat a udržovat různé vztahy k lidem ve svém okolí,
- vývoj sociálních kontrol, v jehož průběhu dochází k osvojení norem, které si dítě vytváří na základě příkazů a zákazů dospělých. Tyto normy a pravidla postupem času dítě přijme za své,
- osvojování sociálních rolí a vzorců chování, které se od dítěte očekává, a to vzhledem k věku, pohlaví, společenskému postavení atp. (Langmeier a Krejčířová, 2006)

1.1.1 Vývoj sociálních kontrol

K sociálnímu tlaku, který má za úkol přizpůsobit chování dítěte normám společnosti, dochází pozvolna a postupně. Většinou během třetího roku a po celou dobu předškolního období. Malé dítě se chová zpočátku impulzivně, později dokáže jednat záměrně a uposlechnout příkazu dospělého. Ovlivňování chování dítěte je však řízeno vnější kontrolou. Postupně se tento proces internalizuje, zpravidla ve třech letech, kdy dítě má snahu dělat věci po svém. V tomto období se dítě naučí počkat a nepodlehnout okamžitě prožívaným emocím, začíná přemýšlet a sebekontrola tak rychle narůstá. Vývoj vnitřních sociálních kontrol neboli svědomí je závislé na vztahu rodičů a dítěte. Jde v podstatě

o seberegulaci. Celý proces je závislý na vztahu dítěte k rodičům, matka by měla mít k dítěti vřelý vztah, otec by měl dítě pozitivně akceptovat. Vývoj svědomí je ovlivněno tělesnými tresty, různými kázeňskými technikami, které svědomí spíše inhibují. Projevy lásky rodičů jsou účinnější (Langmeier a Krejčířová, 2006).

Kopřiva (2008) upozorňuje na nutnost partnerského přístupu k dítěti, který je založen respektu a uznání druhého člověka. Tento respekt znamená chovat se k druhým tak, abychom nezraňovali jejich lidskou důstojnost a přijmout jejich odlišnost, aniž bychom srovnávali, zda je lepší či horší než my. Uznání lze vnímat jako chování, který dáváme najevo, že si druhého vážíme, protože mluví pravdu, jedná férově, přistupuje k druhým s porozuměním apod. Křik, vyhrožování, manipulace nebo fyzické násilí snižují tento respekt, uznání i lidskou důstojnost.

1.1.2 Vývoj sociálního porozumění

Dalším faktorem, který ovlivňuje sociální vývoj v předškolním období, je vnitřní prožívání dítěte, které úzce souvisí s rozvojem vlastního sebepojetí. Taktéž se postupně vyvíjí seberegulace a socializuje se emoční prožívání, které dítě dokáže s věkem lépe rozlišovat. Výrazy emocí a emoční vyladění rodičů s dítětem pomáhá dítěti porozumět pocitům a chování druhých. Současně působí na dítě sociální tlak, který ovlivňuje chování a reakce dítěte. U dítěte se začínají vyvíjet vyšší city. Kolem čtvrtého roku dítěte vzniká tzv. teorie mysli, která nám umožňuje porozumět sociální interakci a předvídat reakce druhých lidí. Děti, které mají sourozence, jsou lépe připraveny pochopit reakce a emoce druhých. Ve vztahu se sourozencem se učí soupeřit, dělit se o hračky, kooperovat. V tomto směru je velmi důležitý kontakt s druhými dětmi, v rodině či v mateřské škole, protože napomáhá rozvoji sociálního porozumění a sociálním dovednostem (Langmeier a Krejčířová, 2006).

1.1.3 Osvojování sociálních rolí

Mimořádný význam v tomto období má představivost, která umožňuje dítěti vyjít ze sebe samého, stát se někým jiným. Dítě si uvědomuje, že to není doopravdy. Přesto se dokáže nadchnout a intenzivně prožívat různé sociální role v hrách, ve kterých se odráží jejich postavy z okolí, z pohádek apod. Pomocí těchto sociálních her dítě napodobuje své vzory, vyhraňuje své vlastnosti, zkouší různé situace, které by v jeho životě nikdy nenastaly (Helus, 2004).

V předškolním období dochází v tomto směru k výrazné změně. Mezi dětmi se začíná rozvíjet hra společná, která přechází v organizovanou spolupráci, při níž si děti rozdělí role. Touto kooperativní hrou dochází k osvojení různých rolí a některé děti získávají na oblibě u ostatních. Zviditelňují se zejména ti, kteří mají sklony poroučet druhým, vedou a řídí hru, pomáhají si hrubou silou anebo takticky vyjednávají. Začíná se projevovat soupeřivost mezi dětmi, která se správným vedením může proměnit v porozumění. Pokrok v osvojování rolí lze spatřovat v diferenciaci ženské a mužské role. Chování rodičů se k hochům i děvčatům liší již od narození, v herní interakci však rodiče stimulují spíše dítě stejného pohlaví. Tyto rozdíly mají vliv na vývoj sexuální identity, která se výrazně projevuje v předškolní období v zájmech a postojích typických pro mužské a ženské chování. Kontaktem s druhými dětmi ať už v rodině nebo v mateřské škole se dítě učí různým způsobům chování, které budou hrát nezastupitelnou roli v pozdějším životě (Langmeier a Krejčířová, 2006).

1.2 Sociální učení

Vztahy mezi lidmi jsou zdrojem, ze kterého dítě uspokojuje své sociální a citové potřeby, mezi které patří potřeba životní jistoty a potřeba pozitivní identity. Současně jsou pramenem sociálního učení, kterým si osvojuje sociální dovednosti. Potřeba životní jistoty je uspokojována kontaktem s lidmi. Pokud dítě důvěřuje světu, okolí, společnosti, více se otevírá a lépe přijímá to, s čím se setkává, lépe se učí. Dítě by mělo cítit, že je součástí určitého společenství, patří k určitým lidem, kterým může důvěřovat a na které se může obrátit v případě pomoci, pochopení či podpory. Na základě toho si utváří představu o sobě. V tomto kontaktu s lidmi dochází k sociálnímu učení a dítě se tak učí orientovat v různých situacích, ve vztazích, osvojuje si různé způsoby chování a komunikaci. Sociální učení má tyto formy:

- zpevnování, které probíhá formou odměny nebo trestu,
- odezírání (dítě si osvojuje způsoby chování na základě modelu),
- očekávání (na základě pozitivního či negativního očekávání je dítě schopno ovlivnit své chování),
- nápodoba nebo ztotožnění (dítě své chování napodobuje na základě identifikace s osobou, ke které má citovou vazbu).

Pro proces sociálního učení a rozvoj sociálních dovedností v předškolním období je důležité naladění osob v sociální interakci, pochopení potřeb dítěte a jeho přijetí,

dostatečné věnování pozornosti a ponechání přirozeného prostoru s vymezením určitých hranic. Což znamená neomezovat příliš dítě, ale současně dodržovat určitá pravidla (Bednářová a Šmardová, 2015).

1.2.1 Učení zpevnováním a očekáváním

Učení zpevnováním probíhá formou odměn a trestů. Tresty působí krátkodobě a jejich účinek je založen na přítomnosti osoby, která trestala. Trest děti učí, že je důležitější mít moc než správné chování. Mohou ohrozit morální vývoj dítěte, protože děti se nesnaží o nápravu, učí se jen snášet trest. Narušená sebeúcta a ztráta důvěry v důsledku trestu může vést k ustrašenému chování, ke ztrátě iniciativy, ke smutku, lhaní, nebo naopak k agresivnímu chování, ke snaze zviditelnit se. Namísto trestání bychom měli nechat děti nést důsledky jejich nevhodného chování a naučit je tyto důsledky řešit. Odměna však také nevyjadřuje rovnocenný vztah dvou lidí. Odměny jsou používány především k manipulaci dítěte, čímž se u něj snižuje vnitřní motivace k vhodnému chování. Pokud dospělá osoba přiměje dítě k činnosti odměnou, dítě si takto vytvoří návyk kupovat si druhé odměnami. Důsledkem toho je přijímání morálních úplatků v pozdějším životě. Za účinný projev pozitivního očekávání se považuje obvykle pochvala. Díky ní se však může dítě stát závislé na hodnocení druhých, především pak na autoritách. Pochvala může vést k manipulaci a je vlastně druhem odměn. Odměny i tresty mají podobné působení na člověka, jsou spojeny s emocemi a okamžitým viditelným účinkem, působí však pouze na vnější chování dítěte. Alternativou k učení zpevnováním je vytvoření takových podmínek, ve kterých mohou děti prožívat pozitivní důsledky svého chování. Na základě zpětné vazby dítě zjišťuje naše negativní či pozitivní očekávání. Výhodou je, že zpětná vazba se zaměřuje na popis činností nebo chování, nehodnotí osoby a jejich vlastnosti, je věcná. Pozitivní zpětnou vazbou je pochvala formou ocenění nebo uznání. Vyjadřuje respekt k druhé osobě. Pozitivní ocenění přináší dětem opěrné body, na které se může spolehnout při opakování činnosti. Výrazem ocenění je také poděkování a povzbuzení. Negativní zpětnou vazbou je kritika, která má často negativně citově zabarvené výrazy. Aby učení bylo efektivní, je potřeba vždy zpětné vazby, která poskytuje informace pro další rozhodování (Kopřiva, 2008)

1.2.2 Učení odezíráním

Děti se během socializace setkávají s různými modely chování a jednání, které se pro ně stávají vhodnými příklady, vzory a ideály. Příkladem může být jednání nebo postoj,

kterým dospělá osoba demonstruje to, čeho chce ve výchovném procesu dosáhnout. Tento model chování může být pozitivní i negativní. Cílem je stimulovat či odradit od vhodného či nevhodného chování. Mezi důležitou potřebu dítěte patří mít vzor, s kterým se mohou identifikovat. Pro dítě se stává vzorem sebevědomá osoba, která vyniká v oblasti, ve které dítě zaostává, např. sportovec, modelka. Dítě se s tímto vzorem ztotožňuje, připodobňuje se mu. Nejprve se dítě snaží najít vzor ve svých rodičích, později se pro dítě stává modelem někdo z jeho vrstevníků (Helus, 2004).

1.2.3 Učení ztotožňováním a nápodobou

Důležitou podmínkou pro osvojení různých forem chování, postojů a vlastností je přítomnost modelu nebo vzoru v životě předškolního dítěte. V projevech této osobnosti se nachází něco, co na základě citového vztahu vede k napodobování. Nejčastěji děti napodobují někoho staršího, samostatného, vyspělejšího. Dítě pozoruje například staršího sourozence v rodině a učí se tak na základě jeho chování orientovat v životních situacích a napodobovat ho. Mladší sourozenec se však může stát také vzorem pro nápodobu. Dítě se tím dožaduje pozornosti rodičů. Příčinou může být pocity dítěte, např. zanedbání a ztráty lásky a péče rodičů, při narození dalšího člena rodiny. Příčinou agresivního chování může být strádající dítě, které své napětí vyvolané neuspokojenou touhou převezme model chování od jiné osoby, která se projevuje v situaci frustrace agresivně (Helus, 2004).

1.3 Determinanty ovlivňující sociální vývoj předškolního dítěte

Sociální vývoj dítěte je ovlivněn celou řadou vnějších a vnitřních faktorů, které jsou u jednotlivých dětí rozdílné. Dítě vyrůstá v různém prostředí a je ovlivněno hodnotami, normami a tradicemi rodinného a školního prostředí. Odlišuje se vztahy rodičů k dítěti, výchovným a životním stylem, strukturou rodiny. Rozdíly mezi dětmi lze spatřovat v osobnostních rysech, v emočním vývoji, v úrovni kognitivního vývoje nebo v úrovni komunikačních schopností (Bednářová a Šmardová, 2015).

1.3.1 Socializace v rodině

Základní způsoby sociálního chování si dítě osvojuje v rodině. Prostor v rodině je pro předškolní dítě zdrojem jistoty a bezpečí. Rodič je pro dítě vzorem, kterému se chce podobat ve všech směrech a s nímž se identifikuje. Matka tráví obvykle s dětmi více času,

ovlivňuje dítě při každodenních činnostech a běžných povinnostech. Její role je pečující a ochraňující. Role otce není jasně vymezena. Jde spíše o iniciátora různých her, přesto jeho chování má na dítě větší vliv než matka. Socializační význam mají i vztahy se sourozenci. Sourozenec je pro dítě zásobou zkušeností. Všechny sourozenecké interakce rozvíjí porozumění pocitům i potřebám druhých lidí. Sourozenec může být partnerem i soupeřem. Předškolní dítě snadno podléhá působení jiných osob, zejména pak rodičům či starším sourozencům. Nekriticky přijímá vše, co dělají autority. Proto je pro dítě velmi důležité stabilní rodinné zázemí (Vágnerová, 2012).

Mezi třetím a čtvrtým rokem života začíná rodina vnímat dítě častěji jako partnera. Dítě se dokáže uspokojivě vyjadřovat a porozumět našemu vysvětlování, což vede k oboustranné spokojenosti a k pozitivním reakcím. Začíná se zajímat o širší společnost, přičemž se opírá o vytvořený základ získaný v rodině. Prvorozené dítě má sice vždy hodně pozornosti v rodině, ale nápodobou pro chování a jednání mu bylo chování dospělých. Zatímco druhorozené dítě se inspiruje u staršího sourozence. Pro starší dítě bývá mladší sourozenec impulsem k dřívějšímu dozrání ve vztazích, k tzv. postaršení. Sourozenci v rodině vytváří velkou síť interakcí, často jsou děti soupeři či spojenci. Citovou jistotu by však mělo pocítit každé z dětí stejně (Kotátková, 2014).

Ne všechny rodiny jsou však plně funkční. Mohou přijít různé rodinné krize, rozvody, rozchody, úmrtí a dítě se v nich nechtěně ocitne. Taktéž existují rodiny s jiným etnickým či kulturním pozadím, kde se praktikují odlišné výchovné postupy. V tomto případě nahrazuje mateřská škola stabilní zázemí pro správný vývoj dítěte. Dítě zde poznává jiné společenské normy, zvyklosti, interakci a citově příznivě prostředí (Matějček, 2005)

1.3.2 Socializace v mateřské škole

V předškolním věku se dítě uvolňuje ze závislosti na rodinu a vstupuje do nového společenského prostoru. Aby se však dokázalo přizpůsobit novým nárokům společnosti, musí si osvojit nové sociální dovednosti. Důležitým přechodem mezi rodinou a institucí školy je právě mateřská škola, která umožňuje dítěti získat tyto potřebné zkušenosti, poskytuje dítěti potřebný čas a prostor na adaptaci. Nezbytnou součástí tohoto vstupu do společnosti je přijetí a respektování nové dospělé autority, učitel. Jejich vztah má velmi osobní charakter. Učitel se stává pro dítě osobně významnou bytostí. Potřeba získat pocit jistoty nejen v emoční oblasti vyžaduje od učitele citlivý, profesionální přístup (Vágnerová, 2012).

Mateřská škola je místem, kde dochází k rozvoji jednotlivé osobnosti a současně ke kultivaci vztahů mezi vrstevníky. Klade důraz na rozvoj sociální stránky osobnosti, na vytváření lidských komunit. Každé dítě je respektováno jako osobnost, která má své individuální potřeby a zájmy a ty se dále prostřednictvím různých metod a aktivit rozšiřují a připravují tak dítě na další vzdělávání. Sociální učení, soužití a spolupráce mezi dětmi probíhá právě v dětské skupině v mateřské škole (Kořátková, 2014).

1.3.3 Vliv vrstevníků na socializaci dítěte

Další společenskou skupinou, která má velký vliv na socializaci dítěte, jsou vrstevníci. Matějček (2005) uvádí, že právě vrstevníci jsou generací, kde si dítě bude později v životě hledat své společenské uplatnění, přátele, partnery. Proto tuto roli nemůže splňovat nikdo z rodiny. Právě v tomto prostředí dochází k vývoji prosociálních vlastností.

Slaměnik (2008, s. 51) poukazuje na to, že právě zkušenost dětí s interakcí s vrstevníky, utváří jejich osobnost a socializaci do kultury. Děti se musí naučit, jak se chovat doma a jak i mimo domov. Utváří si potřebné vzorce chování, poznání a emocí vázané na dění doma i v mateřské škole.

Vztahy a chování k vrstevníkům je ovlivněno zkušeností získané v rodině. Dítě, které se cítí bezpečně, má většinou pozitivní sociální očekávání. Snadnější interakci proto mají děti, které jsou kladně emočně naladěné a vstřícnější. Pokud má dítě negativní zkušenost v rodině, chová se agresivně, nerespektuje pravidla, neumí navázat kontakt, bývá většinou ve vrstevnické skupině odmítáno. Interakce s vrstevníky získává dítě nové zkušenosti a uspokojuje to jeho různé potřeby, jimiž jsou sebeprosazování, soupeření, spolupráce, zvládnutí emocí i konfliktů. Dítě se učí různým rolím a rozlišuje své chování podle situace, ve které je a podle role, kterou zaujímá. Kamarádské vztahy a základy přátelství se vytváří právě v mateřské škole v kontaktu se stejně starými dětmi (Vágnerová, 2012).

Přátelství je vztah, který překonává vlastní sobectví, obohacuje lidský život a zbavuje nás agresivity. U předškolních dětí vzniká často při humorných situacích. Dítě se dokáže radovat společně s někým, kdo je mu milý a sympatický. Většina dětí v tomto věku si hraje raději s jedním konkrétním dítětem než s jiným. Dává mu přednost, vyhledává ho. Většina dospělých lidí si vybavuje první kamarádství právě v souvislosti s mateřskou školou (Matějček, 2005).

1.3.4 Osobnost dítěte předškolního věku

K předškolnímu věku patří egocentrismus. Dítě je zaměřeno samo na sebe a utvrzuje se ve vlastní významnosti. Fantazie a snadné zkreslení situací umožňuje dítěti vytvářet si přijatelný obraz sebe sama. Je pro ně důležité, jak vypadá hlavně zevnějšku. I přesto, že zpočátku nechápe trvalost některých osobnostních vlastností, dokáže do svého sebepojetí zahrnout čím dál více své schopnosti a dovednosti, které jsou ze začátku motorického charakteru. Myšlenky nebo přání bývají často optimistické, ale nereálné. Pokud je však dítě nekritické a klade na sebe velký důraz, svědčí to o jeho nezralosti. Aktivita a iniciativa se projevuje v rámci pronikání do společnosti, dítě se chce prosadit a má potřebu zvládat různé úkoly či role. Vzhledem k rozumové a emoční nezralosti je dětské sebepojetí závislé na hodnocení druhých osob, zejména rodičů. Rodiče tak dítě ovlivňují emočně, vyjádřením své spokojenosti či nespokojenosti a svým chováním k dítěti nebo verbálním vyjádřením názoru na dítě. Dítě se identifikuje hlavně s rodiči a jejich chováním a jednáním. Ve starším předškolním věku je hodnocení vlastní osoby ovlivněno hlavně vrstevníky, vzhledem k častému kontaktu s nimi. Dítě se s druhými srovnává, chce mít stejnou hračku, stejné oblečení, napodobuje způsoby chování. Stylizuje se do role žáka, kamaráda, v těchto rolích se odráží jejich sebepojetí (Vágnerová, 2012).

1.3.4.1 *Emoční složka osobnosti dítěte*

Mezi základní emoce, které ovlivňují chování předškolního dítěte, patří hněv, strach, štěstí, znechucení, smutek a překvapení. Někdy se tyto emoce mohou rozšířit o radost či opovržení. V mezilidských vztazích pak vznikají sociální emoce. Patří sem vášeň, vina, stud, žárlivost a závist. Tyto emoce se dítě učí postupně ovládat a přizpůsobovat sociálnímu prostředí. V předškolním období dítě začíná o těchto emocích hovořit s rodiči, sourozenci, vrstevníky. Nejvíce významné jsou hovory o emocích se sourozenci a vrstevníky, které vznikají přirozeně během společné hry (Slaměník, 2011).

Emoční prožívání v předškolním období se vyznačuje větší stabilitou a vyrovnaností, než je typické pro batolecí období. Citové prožívání bývá intenzivnější, často se střídá pláč a smích. Emoční prožitky bývají vázané na aktuální situaci, která je spojena s momentálním uspokojením či neuspokojením. V tomto období ubývá negativních emocí a stále častěji bývá dítě pozitivně naladěné. Tato proměna je spojena s vyzríváním nervové soustavy dítěte. Typickým emočním prožíváním u předškolních dětí jsou projevy vzteku a zlosti, které sice nebývají časté, ale projevují se jako reakce na různé situace. Dále jsou to

projevy strachu, které jsou často spojovány s rozvojem dětské představivosti. Pozitivním emočním stavem je v tomto období veselost. Rozvíjí se smysl pro humor. Dětské humorné situace bývají zpočátku jednoduché, v pozdějším období jsou děti schopny se bavit navzájem nejrůznějšími vtipy (Vágnerová, 2012).

Humor můžeme využít k tomu jak se vyrovnat se stresem a úzkostí. Pomůže dětem vyrovnat se s hněvem, nebo mohou děti pomocí humoru vyjádřit něco, co se jinak těžko říká. Děti je potřeba povzbuzovat, aby vtipkovaly a nacházely humor i v obtížných situacích. Podle Shapira (2014) děti svými vtipky vyjadřují své kladné i záporné city k druhým. Společenské postavení ve skupině v mateřské škole si mohou upevnit pomocí využití vtipů.

Na humorných scénkách lze děti naučit i empatickému chování. Dítě od nás přebírá slova a věty, kterými popisujeme situace. Kopíruje naše způsoby chování, napodobuje naše postoje. Pro malé děti je dovednost vcítit se do druhého obtížná, protože doposud si uvědomovalo hlavně sebe samo. Nemělo by se tedy zapomínat, že dítě přebírá citové vyladění, projevy, reakce dospělých, občas je napodobuje se vším všudy (Mertin, 2016).

Podle Šimíčkové – Čížkové (2010) dochází v tomto období k rozvoji vyšších citů. Mezi ně patří sociální, intelektuální, estetické a etické city. Rozvoj hudebního vnímání, pohádek, prožívání citových stavů u něčeho, co dítě považuje za hezké, umožňují estetické city. Etické city se rozvíjí v souvislosti uvědoměním si, co je dobré a co špatné, co se smí a nesmí. Na rozvoj těchto vyšších citů má vliv dospělý člověk, který se stává pro dítě vzorem. Sociální city se vyvíjí ve vztahu k vrstevníkům a k dospělým. Dítě si vytváří cit k sobě samému – sebecit, který je v předškolním období stimulované egocentrismem. Intelektuální city vzbuzují kladné emoce, které se projevují radostí z nových činností, z poznávání nebo při získávání nových zkušeností.

Ke konci předškolního období se v emocích dětí objevují i první projevy dětské lásky. Chlapci se předvádějí před děvčaty a naopak. Taktéž děti mají velmi intenzivní vztah k některé ze svých hraček. Dětská radost se projevuje při poslouchání zpěvu, čtení pohádek, vnímání přírody a přírodních krás. Potřeba citového prožitku je jednou ze základních potřeb dětí. Uspokojení citových potřeb vede u dětí k pocitu životní jistoty, potřebě být chráněn a mít někoho, kdo může dítě kdykoliv ochránit. Pokud tato potřeba není uspokojena, může dojít k emoční deprivaci, která má špatný vliv na vývoj osobnosti dítěte (Kohoutek, 2008)

Aby byly emoce komplexní, je potřeba kromě výše zmíněných citů, taktéž nad těmito city popřemýšlet, dobře je prožít. Je důležité dětem jejich pocity nevyvracet a nezakazovat. Rozmlouvání s dětmi v předškolním období o jejich pocitech a prožitcích ovlivňuje jejich emocionální vývoj. Postupně by se mělo dětem pomáhat pojmenovávat tyto prožitky, přijímat je a hlavně jim ukazovat, jak různé emoce zvládat. Součástí školní zralosti u předškolního dítěte je i posouzení emoční a sociální vyspělosti. Čím více je dítě emočně vyzrálé, tím větší má šanci uspět v jeho nové společenské roli (Mertin a Gillernová, 2010).

V životě dítěte může dojít k emocionálnímu přetížení. Dítě je často vystavováno citovým prožitkům, které nedokáže dobře zpracovat. Nejčastějším zdrojem tohoto emocionálního zatížení jsou hádky či problémy mezi rodiči. Také nedostatek citového pouta a některé výchovné postupy rodičů vytváří u dítěte pocit bezradnosti v životě. Problémy ve škole, školní neúspěšnost, vztahy s vrstevníky i učitelem vedou k emocionálnímu tlaku a dítěti se často dostává pocitu neúspěchu i přesto, že dělá, co může (Helus, 2004).

V předškolním věku dochází k rozvoji emoční inteligence. Dítě začíná lépe chápat své pocity, dokáže projevit empatii k prožitkům druhých dětí a částečně ovládat své citové projevy. Od dětí se vyžaduje, aby ovládaly zejména negativní emoce, jako jsou vztek, zlost, rozmrzelost nebo podrážděnost. Dále se dítě kolem pátého roku svého života začíná orientovat v emocích jiných lidí, rozvíjí se empatie. Chápe, že vnější výraz může klamat, protože emoce se nemusí vždy dávat najevo. Aby se děti dokázaly vcítit do pocitů jiných, potřebují získat potřebnou zkušenost v této oblasti. Zejména rodič svou reakcí na dětskou náladu, učí dítě pochopit význam různých emočních prožitků. (Vágnerová, 2012).

Shapiro (2014) uvádí, že emoční inteligence je velice významná pro výchovu a vzdělávání dětí, ale přesahuje i do pracovního procesu a do všech mezilidských vztahů. Chápe emoce jako chemickou reakci v mozku člověka. Konstatuje, že lze děti naučit měnit biochemii svých emocí. Tyto změny jim pomohou být přizpůsobivější a lépe zvládat sociální situace. Zároveň upozorňuje, že rozumové schopnosti nejsou protikladem emočním dovednostem, spíše se vzájemně doplňují. Největší rozdíl je však v tom, že emoční inteligence je méně geneticky zatížena než IQ, a tak mají rodiče nebo učitelé větší příležitost navázat tam, kde příroda skončila. Zatím co dívky poskytují druhým spíše psychickou oporu, chlapci mají sklon pomoci druhému fyzicky. Nejjednodušším způsobem, jak rodiče naučí své dítě vcítit se, je konání dobrých skutků, aniž by očekávali nějakou odměnu. Ovládnutí hněvu a agresivity patří v současnosti k nejběžnějším emočním problémům a dítě se učí těmto

problémům čelit. Základní metodou, jak ovládat své emoce, je řešit konflikty prostřednictvím vyjednávání s využitím rozumových dovedností.

1.3.4.2 Vývoj poznávacích procesů

Poznávací procesy se vyvíjí velmi intenzivně. Předškolní dítě vnímá předměty, které jsou nápadné a které se vztahují zejména k činnostem, které vykonává. Tyto vjemy jsou založeny na egocentrismu a jsou ovlivněny myšlením a získanými zkušenostmi dítěte. Vnímání je spojeno s aktivní hrou, s experimentováním, se zapojením pohybu i řeči. Čas a prostor však dítě není ještě schopno zcela přesně pochopit. Oblast paměti je výrazně ovlivněna labilitou prožívání, záměrná paměť se postupně vyvíjí. Předškolní dítě má sklon mechanicky osvojovat informace bez jejich úplného myšlenkového zpracování. Nejčastěji se zapamatuje věci, které na ně udělaly dojem nebo z kterého měly silný citový prožitek. Pozornost je na začátku předškolního období nestálá, postupně však dochází ke koncentraci. Vytváří se počátky úmyslné pozornosti, které jsou závislé na temperamentu a vrozených dispozicích dítěte. Celý rozvoj kognitivních procesů obohacuje představivost, která je intenzivní. Fantazijní představy dítě rozvíjí ve výtvarných činnostech, ve všech hrách i ve skutečných životních situacích. Dítě při myšlení začíná používat analýzu, syntézu a srovnávání. Rozvíjí se pojmové myšlení, což se projevuje ve vytváření nadřazených kategorií k věcem, které mají něco společného (Šimíčková-Čížková, 2010).

1.3.4.3 Vývoj mravních postojů

Předškolní období se vyznačuje iniciativou a aktivitou dítěte. To však musí být dostatečně regulováno, aby odpovídalo normám společnosti. Činnosti a aktivity předškolního dítěte mívá již jasný cíl, který vychází z konkrétní situace. Strategie jednání a chování je sice ovlivněno emocemi a vlastními potřebami, ale postupně se u dítěte rozvíjí i další kompetence, které regulují toto chování. Rozvoj těchto kompetencí je spojeno s vývojem kognitivních procesů a socializace. Dítě se řídí přímými příkazy a zákazy a napodobováním druhých lidí, což mu umožňuje vstup do různých společenských skupin, ve kterých projevuje svou aktivitu. Morální uvažování se rozvíjí s celým vývojem předškolního dítěte a závisí na zkušenosti ze sociálního i kulturního prostředí, ve kterém dítě žije (Vágnerová, 2012).

Utváření mravních postojů je vázáno na cit pro povinnost. Tyto povinnosti plní děti z počátku z respektu a z úcty k dospělému, aniž by o tom přemýšlely. Tato povinnost se

pak postupně mění na vzájemný respekt mezi dospělým a dítětem a dítě se řídí touto naučenou povinností i v případě, že dospělý není v jeho blízkosti. Podobné chování lze spatřovat v hrách dětí se staršími dětmi. Mladší dítě automaticky přijímá pravidla ve hře, která jsou daná staršími dětmi, starší děti však často po vzájemné dohodě zúčastněných pravidla mění. Schopnost vzájemného respektu a citu pro spravedlnost se v pozdějším věku stává základní normou mravního vývoje (Piaget a Inhelder, 2007).

Mezi aktivity, které zvyšují úroveň morální atmosféry, patří například společné diskuse, řešení různých problémů, debaty a hovory, přičemž hovořit mohou všichni zúčastnění. Rozvoj morálního úsudku předškolního dítěte můžeme provádět skrze filozofování s dětmi, které rozvíjí na základě dialogu kritické a tvořivé myšlení. Dítě se během dialogu učí dodržovat určitá pravidla a zároveň nacházet řešení pro různé situace. Současně by měly být děti vedeny k pozitivnímu porozumění pro jinakost v názorech, charakteru, vzhledu apod. Dítě by mělo mít možnost projevit svou libost či nelibost, aniž by za to bylo sankcionováno (Svobodová, 2014)

1.3.4.4 Úroveň komunikačních dovedností

Komunikační dovednosti předškolních dětí jsou ovlivněny hrubou a jemnou motorikou, vnímáním a sociálním prostředím. S rozvojem chůze kolem prvního roku života dítěte dochází i k rozvoji slovní zásoby. Dalším faktorem, který ovlivňuje řeč, je zrak. Dítě odezírá verbální i neverbální komunikaci. Pro osvojení správné artikulace má zásadní význam vývoj sluchu, který začíná již v těhotenství. Nevhodné výchovné styly a nedostatek podnětů může mít za následek opožděný vývoj řeči. Oslabení předškolního dítěte v oblasti komunikace má vliv na sociální vývoj. Řečový handicap přináší dítěti řadu problémů v sociální interakci, jeho postavení a uplatnění ve skupině, při navazování vztahů, řešení nestandardních situací apod. Nízká úroveň komunikačních schopností ovlivňuje sebedůvěru i sebehodnocení dítěte, jeho emocionální a motivační složku osobnosti, zájmy a učení (Bednářová a Šmardová, 2015).

Většina dětí, které postrádají přiměřené komunikační dovednosti, mají problémy vycházet s druhými. Neumí sdělovat své potřeby druhým a mají potíže chápat přání a potřeby druhých. Je to evidentní zejména, když se dítě snaží navázat nové přátelství. Problémy v komunikaci se dále přenáší do učení a chování dětí v pozdějším věku. I přesto, že děti s poruchou snížené pozornosti jsou velmi upovídané, mají obecně potíže zahájit slovní interakci s druhými (Shapiro, 2014).

1.3.5 Hra a její význam v sociálním vývoji dítěte

Nejvíce specifickou činností v předškolním období je hra. Hra je nejen forma učení, ale i významným prostředkem při utváření celé osobnosti dítěte. Zprostředkovává dětem socializaci a vede k sebeutváření jedince.

Hra je důležitá při rozvoji sociálních vztahů mezi jedinci. Základním sociálním znakem hry je uvědomování si, že dítě musí udělat něco proto, aby bylo vnímáno, přijato a respektováno vrstevnickou skupinou. Toto jednání zpětně ovlivňuje jeho prosociální chování. Hraní si je proces, který má svou dynamiku a intenzitu. Neobejde se bez emocí. Mezi dětmi nejsou vždy ideální vztahy a sympatie, proto se děti učí během hry naslouchat druhému, správně se vyjadřovat, přemýšlet, případně dojít ke shodě s kamarádem. Tento proces je složitý a neméně významný jako pracovní proces dospělých. Dítě získává na základě reakcí druhých dětí informace o sobě. Toto sebepojetí zahrnuje složku kognitivní (sebepoznání), emotivní (prožívání) a konativní (jednání). Většina těchto her probíhá v mateřské škole. Výhodou mateřské školy je, že tato skupinová hra probíhá za přítomnosti učitelky, která mírní svou přítomností nevhodné chování nebo opakované nepřijetí některých dětí (Kotátková, 2005).

Gray (2012) klade důraz na věkově smíšené skupiny dětí. Věková segregace ve školských zařízeních není příliš vhodná. Děti, pokud mají možnost výběru, tráví raději čas s mladšími nebo staršími kamarády. Věkově smíšený kolektiv umožňuje mladším dětem účastnit se různých herních aktivit, které by samy nebo se stejně starými dětmi dělat nemohly. Starší děti jsou intelektuálně i motoricky na vyšší úrovni, a proto je mladší děti vyhledávají. Pokud je malé dítě ve skupině stejně starých dětí, rozsah her je omezen vědomostmi a schopnostmi takto starých dětí. Ve spolupráci se staršími dětmi taková omezení v podstatě nejsou. Větší kreativitu a hravost lze sledovat u věkově promíchaných skupin. Soutěživost při hrách je spíše potlačena, protože starší dítě nemůže být pyšné na to, že zvítězilo nad mladším kamarádem. Stejně tak mladší dítě neočekává, že porazí staršího, spíše k němu vzhlíží a napodobuje ho. Starší děti se tak stávají pro mladší vynikajícími vzory, pomocníky a učiteli. U starších dětí dochází k rozvoji prosociálního chování, empatie a pečovatelské schopnosti, protože jsou mladšími dětmi žádány o pomoc při různých činnostech. Vytváří se u nich morální hodnoty či postoje, které jsou důležité pro správný vývoj osobnosti každého jedince. Starší dítě se tak cítí zodpovědné za své chování a zralé.

1.3.6 Sociokulturní a ekonomické vlivy

Sociální, materiální a kulturní prostředí, ve kterém dítě žije, je vytvořeno dospělými. Dítě je členem několika sociálních skupin, ve kterých získává učení životní zkušenosti, upevňuje si návyky, základy chování a jednání. Základní sociální skupinou je rodina. Rodinné prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, je velmi specifické a individuální. Každá rodina má jiný způsob komunikace, trávení volného času. Hodnotová orientace rodiny je ovlivněna původem, náboženstvím, socioekonomickým statutem, materiálním prostředím. Rodinné prostředí, které nemá rozvinutou sociokulturní úroveň, je považováno za socio-kulturně znevýhodňující. Dítě však tyto rozdíly nevnímá a často se ve své rodině cítí bezpečně. Tyto rozdíly se nejčastěji projevují při nástupu do mateřské školy, kde děti mají z rodiny rozdílné základní společenské návyky, různou jazykovou úroveň a způsob vyjadřování. Odstraňování sociálních nerovností u dětí předškolního věku lze v současné době různými mechanismy. Především je to povinný poslední rok předškolního vzdělávání, přičemž pedagog musí úzce spolupracovat s rodinou, sociálními pracovníky a s poradenskými pracovišti. Předškolní dítě má nárok na respektování individuálních zvláštností a v zájmu jeho sociálního rozvoje by měl pedagog poznat jeho konkrétní životní situaci a citlivě rozvíjet jeho dovednosti a schopnosti pro lepší začlenění do společnosti (Burkovičová, 2016).

1.4 Sociální dovednosti dítěte předškolního věku

Pojem sociální dovednost není v odborné literatuře jasně vymezen. Nejčastěji se spojuje s pojmy emoční a sociální inteligence, prosociální chování nebo činnosti, sociální komunikace.

Podškůbková (2004) uvádí, že problematika sociálních dovedností u dětí není v České republice blíže prozkoumána. Upozorňuje na to, že úroveň získaných sociálních dovedností má velký význam pro pozdější život jedince a je ovlivněn kulturou, ve které člověk vyrůstá a která ho obklopuje. Sociální dovednost se získává především prostřednictvím sociálního učení a zahrnuje verbální a neverbální projevy. Aby si jedinec tyto dovednosti upevnil, je potřeba, aby měl ve svém okolí dostatek pozitivních impulsů, které aktivizují jeho kladné emoce a zvyšují sebevědomí. Důležitou roli při rozvoji sociálních dovedností spatřuje ve spolupráci učitele a rodiny. Hlavním úkolem učitele je rozvoj naučených sociálních dovedností, které si děti přináší z rodinného prostředí. V případě, že tyto dovednosti chybí nebo jsou nedostatečné, měl by učitel položit základ

k následnému vzniku či správnému rozvoji sociálních dovedností. Učitel by měl k dětem, které nemají dostatečně osvojené sociální dovednosti, přistupovat citlivě a dobře zvážit rodinné, sociální, emocionální i ekonomické zázemí každého dítěte. I přesto, že schopnost získat sociální dovednosti mají všechny děti, ne každé z nich ví, v jaké situaci ji vhodně použít. Jak na sebe děti nahlíží je ovlivněno statusem uvnitř skupiny. Děti, které jsou v kolektivu odmítnuty, trpí více osamělostí a mají větší sklon vinit ostatní za to, že nejsou sami ve vztazích úspěšní. Tyto neúspěchy mohou vést v pozdějším věku k záškoláctví, špatnému prospěchu, alkoholismu apod.

Bednářová (2015) řadí mezi sociální dovednosti dítěte v předškolním období adaptaci na nové prostředí, komunikaci, přiměřené reakce na nové situace, porozumění vlastním pocitům a sebeovládání, porozumění pocitům a chování druhých lidí, objektivní sebepojetí a hodnocení.

1.4.1 Adaptace na nové prostředí

Novým prostředím se pro velkou většinu předškolních dětí stává mateřská škola. Aby rodiče zmírnili stres u dítěte spojený s opuštěním rodinného prostředí a začleněním se do školního prostředí, měli by co nejčastěji chodit mezi jiné děti. A to i přesto, že má dítě doma sourozence. Dítě by si také mělo postupně zvykat na péči jiného známého člověka, bez přítomnosti matky. Doma by se měl rodič orientovat na to, zda dítě zvládá základní dovednosti sebeobsluhy a základní hygienické návyky. Rozvrhnout si čas tak, aby na dítě nebyl vyvíjen tlak a dítě mělo možnost se samo obléknout a najíst. Základem dobrých vztahů mezi rodičem a dítětem by měly být pravidelné společné chvíle, hry, čtení pohádek nebo zpívání. Nemělo by se zapomínat na vzájemnou komunikaci, projevit zájem o pocity dítěte, ocenit zdary a snažení a naopak odmítnout nevhodné chování a vysvětlit proč. Rodič by měl citlivě přistupovat při výhrůžkách, ve kterých mu vyhrožuje školkou, protože nezvládá své povinnosti. Stejně tak by ji neměl příliš vychvalovat, aby dítě nezískalo zkreslené představy. Některé mateřské školy nabízejí adaptační programy, aby se děti seznámily blíže s prostředím. V počáteční fázi adaptace mohou s rodiči docházet do nového prostředí a poznat tak nové hračky, děti, denní režim. Styl výchovy, jaký je preferován v rodině, má později vliv na přijetí společných pravidel v mateřské škole. Je potřeba vzájemná spolupráce a výměna informací mezi školou a rodičem (Koťátková, 2014).

1.4.2 Komunikace a komunikační dovednosti

Primární způsob, jak děti naučit komunikačním dovednostem, je společenská konverzace, která začíná v rodinném prostředí. Rodiče by si měli najít čas, aby mluvili se svými dětmi.

Rodiče mohou s dětmi konverzovat během jízdy v autě nebo při společném jídle, při vycházce nebo při ukládání ke spánku. Mezi základní komunikační dovednosti patří umět jasně vyjádřit své potřeby a zároveň umět naslouchat druhým. Učíme děti mluvit o věcech, které jsou pro ně důležité, ale současně věnovat pozornost druhému a vyjádřit pochopení pro jeho problémy nebo pocity. Aby konverzace plnila i funkci realistické sebereflexe, je třeba sdílet s dětmi pocity, myšlenky, chyby i problémy, jejich řešení, cíle a přání (Shapiro, 2014).

Většina neefektivní komunikace, mezi které patří negativní hodnocení osoby, mocenský vztah, nadřazenost nebo zaměřenost na to, co není v pořádku, představuje psychické ohrožení dítěte. Pocity ohrožení jsou spojeny s negativními emocemi a s pocitem méněcennosti. Aby se děti lépe začlenily do kolektivu a rozvíjely vztahy, je třeba je naučit efektivní komunikaci. Jednou ze základních metod této komunikace je popis skutečnosti přátelským tónem. Učíme děti při konstatování skutečnosti zaměřovat se na pozitivní popis situace. Pokyny ani rady nedávají dětem prostor pro zvažování a rozhodování, je třeba je udělat spoluúčastníkem v rozhodování, aby se děti naučily být aktivní a zodpovědní. Děti by měly mít možnost výběru alespoň ze dvou možností, možnost porovnání, zvažování pro a proti. Tento výběr musí být přijatelný pro obě strany diskuse. Jednou z nejvíce rozšířených efektivních komunikací je dovednost „dvě slova“. Smyslem je použít dvě slova v situaci, kdy je naprosto jasné, o co jde. Těmito dvěma slovy dáváme dětem najevo partnerský vztah, nekáráme ani nevyčítáme, pouze upozorňujeme jasně na to, co je potřeba udělat. Aby tyto dovednosti byly efektivní, musí být děti vnitřně motivovány plnit úkoly, správně se chovat, dále by měly k sobě samému získat správnou sebeúctu a přijímat hodnoty a morální normy společnosti. S ostatními dětmi rozvíjet otevřené, kamarádké vztahy založené na vzájemné důvěře a respektu. Tím se děti učí vytvářet pozitivní model vztahů, který je důležitý pro další život (Kopřiva, 2008).

1.4.3 Přiměřené reakce na nové situace

Mezi přiměřené reagování na nové situace patří schopnost řešit problémy, která je neoddělitelnou součástí růstu každého dítěte. Dítě sleduje dospělého, jak diskutuje o problému, promýšlí situaci, zvažuje různé alternativy, ale také jak se rozčiluje nebo jen

tak rozebírá problém. Dospělý člověk je pro dítě vzorem, který se snaží napodobovat. Jednou z možností, jak dítě učit řešit problémy, jsou rodinná setkání, při kterých vznikají různé situace. Dítě se během rodinného setkání učí, že když mluví někdo jiný, nepřerušujeme ho. Každý má prostor pro dialog, ale nikdo k tomu nesmí být nucen. Často se při takovém setkání probírají individuální problémy členů rodiny, ale řeší se i věci, které se týkají celé rodiny. Rodina nabízí různé pohledy na věc, alternativní řešení nebo srovnání s jinými podobnými problémy. Vytváří se postup řešení problémů, který se skládá z pěti bodů:

- označení problému,
- promýšlení alternativních řešení,
- srovnávání jednotlivých řešení,
- výběr nejlepšího řešení,
- diskuse nad vyřešením problému, která probíhá při dalším setkání.

Tento model si děti postupně osvojí a budou ho využívat v budoucnu, pokud budou chtít. Řešení problémů je proces, ve kterém jsou respektovány názory dětí. Děti se zároveň učí požádat o pomoc druhé. Budují si tím rodinnou soudržnost a vzájemnou podporu, která posiluje emoční inteligenci. Základním kamenem řešení problémů jsou pro tříleté a čtyřleté děti jazykové hry. Pomocí těchto her si děti osvojí slovní dvojice např. je - není, a - nebo, někteří – všichni, před – potom, stejný – jiný. Děti se například učí pomocí těchto spojení, že musí požádat, než si půjčí hračku a ne ji vyrvat kamarádovi z ruky. Slovní hry jsou určeny k tomu, aby i nejmenší děti snadno pochopily rozdíly slov. V počátcích je potřeba tyto slovní spojení procvičovat hrou při nejrůznějších příležitostech. Děti si vše zafixují a později začnou uvažovat v termínech užívání těchto slovíček při hrách (Shapiro, 2014)

Další možností, jak se naučit přiměřených reakcí nebo řešit problémy, je zážitková pedagogika. V rámci různých projektů si děti prostřednictvím hry prožívají zkušenost, zážitek, který rozvíjí a kultivuje osobnost dítěte. Během projektu děti řeší reálné i modelové problémy, vyhraněné situace, musí se týmově rozhodovat. Tento prožitek je vázán na emoce a je obvykle dlouhodobý. Součástí prožitku musí být i reflexe, která má za úkol přinášet dítěti nové poznatky, pohledy či postoje. Zážitková pedagogika by měla rozvíjet u dětí dovednost formulovat vlastní prožitek a převézt ho ve zkušenost, která mu pomůže později řešit různé životní situace a problémy (Kindlmannová, 2013).

Učit se řešit problémy lze i během filozofického dialogu s dětmi. Na začátku jde spíše o simulaci problému, který se však později v diskusi stává problémem reálným. Děti během takové diskuse rozvíjí své intelektové schopnosti, které se následně zautomatizují. Během dialogu jsou děti vedeny k tomu, aby si uvědomovaly základní principy řešení problémů a následnou souvislost využití těchto postupů v životě (Bauman, 2013).

Kritickým a tvořivým myšlením se zabývá Filozofie pro děti. Jejím cílem je rozvoj správného logického usuzování. S tím je spojeno rozhodování k praktickému jednání. Výsledkem filozofování s dětmi by měla být schopnost rozpoznat v textu nebo v běžné řeči souvislosti v každodenním životě, které jim pomohou odhalit různé pohledy na problémy a následně jejich řešení či alternativu. Tímto filozofováním si děti rozvíjí a utváří postoje, získávají nové dovednosti v myšlení. Základem takové hodiny filozofování je čtení příběhu, který popisuje nějaké hodnoty a činy. Příběh nebývá příliš dlouhý, protože je potřeba, aby děti udržely pozornost. Poté následuje diskuse, která probíhá spíše formou dialogu. Cílem je najít řešení, ne prosazení názoru dítěte. Důležitou roli hraje facilitátor. Ne vždy je možné problém v příběhu vyřešit, pro děti je ovšem důležitý samotný proces, který napomáhá rozvíjet kritické a tvořivé myšlení. Úkolem facilitátora je sledovat děti, zda vhodně kladou otázky, uvádí příklady, formulují správně myšlenky apod. Stará se o to, aby si děti uvědomovaly jasná východiska, na kterých staví svá tvrzení a aby mělo každé dostatek prostoru pro vyjádření svých myšlenek. Co je však důležité – facilitátor citlivě upozorňuje děti, pokud se dopustí nějaké chyby. Nicméně by neměl děti navádět nebo nabádat ke správnému řešení situace v příběhu (Macků a Laibrť, 2013).

Příběhy z Filozofie pro děti jsou určeny k inspiraci dětem, rodičům i učitelům a nabádají ke společnému hledání otázek a odpovědí na ně. Jsou zaměřeny na rozvoj samostatného úsudku a k zamyšlení nad životem. Nejdůležitější však při čtení příběhu není příběh sám, ale otázky, které budou děti po přečtení bezprostředně napadat. Učitel nebo rodič by měl společně s dětmi hledat hlubší souvislosti a důvody, proč tomu tak v příběhu je. Měl by v dětech povzbuzovat tvořivost, zároveň by však neměl zapomínat na zásady logického myšlení (Sharp, 2010).

Bauman (2013) konstatuje, že filozofický dialog s dětmi může rozvíjet nejen kritické myšlení, ale také napomáhá dětem systematicky přistupovat k řešení problémů nejrůznějšího charakteru. Na základě výzkumu uvádí, že Filozofie pro děti má vliv na kognitivní rozvoj žáků a že tento vliv je klíčový.

1.4.4 Porozumění vlastním pocitům a sebeovládání

Porozumění vlastním pocitům není vždy jednoduché. Emoce prožíváme neustále, jsou součástí každodenního života. Lze je rozdělit na kladné a záporné, příjemné či nepříjemné. V našem životě mají funkci ochrannou, například strach, stud, hněv. Dále jsou spojeny s uspokojováním základních lidských potřeb, jako je pocit hladu, žízně, pocit nudy, odmítání, zahanbení, zvědavost, láska apod. Všechny emoce, naše či druhých, nás informují o dění kolem nás. Abychom si s dětmi vytvořili dobrý vztah, je třeba naučit děti pochopit jejich emoce a umět je zvládnout, kladné i záporné. Základním předpokladem je přijetí pocitů dítěte bez výčitek, kritizování, zlehčování nebo vyhrožování. Každý z nás, ať už dítě či dospělý, chce, aby byl brán vážně. Proto dítěti rozhodně nepomůže, když jsou jeho emoce odsouzeny. Některé city mohou vést ke špatnému chování, proto může být těžké přijmout negativní emoce dítěte. Měly by se však přijmout všechny. Je to podmínka pro to, abychom je mohli ztišit, lépe zvládnout a pochopit je. To, že přijímáme i ty záporné neznamená, že souhlasíme s chováním, které vyvolaly. Jestliže dítě vyrůstá v prostředí, ve kterém se emoce potlačují nebo klasifikují jako nepřijatelné, odnaučí se věnovat pozornost svým emocím. To může brzdit jejich emocionální vývoj. Pokud se emoce dětí zlehčují nebo se neberou vážně, dítě se stáhne a přestane mít chuť se svěřovat. Mírné nebo středně silné kladné emoce mají dobrý vliv na naše chování a jednání. Naopak silné negativní pocity nám potlačují rozumové složky psychiky a vedou ke zkratovitému, nekontrolovatelnému jednání, které je neefektivní. Také ovlivňují pozornost, vnímání a myšlení. Zklidnění emocí by měl předcházet rozumové řešení problému. Ne každé dítě však chce slyšet rady a postupy, jak řešit situaci. Základním pravidlem dobré komunikace pro zvládnutí emocí by mělo být sdělení názoru, pokud o něj někdo požádá. Většinou si dítě po uklidnění samo přijde na to, co se v názoru skrývá. Proto je vhodnější nechat dítě po zklidnění samo situaci vyřešit. Přejímá tím větší zodpovědnost za své chování. Přijetí pocitů dítěte a empatická reakce na ně vede k emoční rovnováze dítěte. Tato empatická reakce je spojena s aktivním nasloucháním, projevem zájmu o dítě, pojmenování emocí a vyjádření podpory (Kopřiva, 2008).

S negativními emocemi u dětí se nejčastěji dává do souvislosti agresivita, výbuchy hněvu, zlosti. Tyto výbuchy vzteku vyvolávají u druhých dětí další emoci – strach. Pokud se děti cítí v nebezpečí nebo v ohrožení, mohou u nich vzniknout poruchy spánku i jídla, bolesti břicha nebo hlavy. Důvodem, proč se dítě chová agresivně, může být například nevhodné sledování filmů či počítačových her. Základy nevhodného chování mohou děti mít už

z rodinného prostředí, protože rodiče nestanoví jasné meze, kdy je chování vhodné a kdy už ne. Rodiče také mohou děti frustrovat, protože neuznávají jejich schopnosti nebo je neumí dostatečně ocenit. Aby dítě neventilovalo agresivitu na druhých, je potřeba, aby se vědomě učilo vnímat své pocity. K tomu slouží různé hry, kde si děti sdělují pozitivní i negativní pocity. Konfliktní situace si děti mohou přehrávat a vciťovat se jak do role agresora, tak i do role ublíženého. Cílem je navrhnout řešení celé situace. Děti, které na sebe v kolektivu upozorňují neustálým agresivním chováním, se často stávají outsidersy a obtížně se této nálepky zbavují. Proto je třeba k těmto dětem přistupovat s láskou a pochopením a posilovat především jejich vhodné chování a projevy. Takto vyčleněné dítě opět zapojíme do kolektivu pomocí kooperativních her, při nichž dítě odhaluje své schopnosti a cítí se součástí skupiny, která jeho schopnosti uzná. Tento pozitivní pocit, má vliv na větší pocit bezpečí dítěte a příznivý vliv na jeho chování. Nemělo by se však zapomínat na relaxaci při hrách. Masáže zad ve dvojicích podporují kamarádství a děti se zbavují nervozity, jsou klidnější a lépe se soustředí. Součástí relaxace by mělo být klidné a útulné prostředí, meditační hudba nebo zatemnění místnosti. Vše musí být založeno na dobrovolnosti, proto se nesmí zapomínat, že některé děti nemají doteky rády a spíše chtějí vše pozorovat, nebo jim k navození klidu postačí masírovat druhého (Erkert, 2011).

1.4.5 Porozumění emocím a chování druhých

V předškolním období se rozvíjí orientace v emocích a chování druhých lidí a schopnost empatie. Zpočátku děti vnímají vnější projevy pocitů, později dokážou lépe rozeznat emoční prožitky druhých. Začínají chápat, že vnější výraz nemusí mít jednoznačný význam. I přesto, že je dítě egocentrické, učí se brát ohled na druhé. Dokáže se chovat altruisticky, umí projevit sympatie a empatie. Schopnost empatie je zaměřena na určitou citlivost k emočním prožitkům druhých. Dítě reaguje především na vnější projev. Nedokáže si udržovat odstup od emocí druhých a často se stává, že samo projevovaným emocím podlehně. Sympatie jsou spojeny s projevy přátelství, s ohledem na potřeby a pomoc druhých. Dětský altruismus se rozvíjí především ve vztahu k vrstevníkům, v nichž se dítě často dostává do výhodnější pozice než jeho kamarád. Rozvoj prosociálního chování je spojen s potlačením agrese. V průběhu vývoje se agresivní fyzické útoky mění na útoky slovní, ale postupem času se dítě naučí i tyto projevy zvládat a situace řešit. Při hodnocení agresivního chování je třeba vzít v úvahu motivaci dětí k takovému chování. Dítě by se mělo postupně naučit pochopit negativní důsledky svého chování a přiměřeně reagovat a ovládat své emoce. Prosociální chování se rozvíjí nápodobou, identifikací, ale

i s pomocí vysvětlování a podmiňování. Pokud sami rodiče nejsou vhodným modelem chování, nelze očekávat, že se jejich dítě bude žádoucím způsobem chovat (Vágnerová, 2012).

Základní znakem vztahů v předškolním věku je souhra, spolupráce, kamarádství a přátelství. Při vstupu do mateřské školy dochází u dítěte k nejrůznějším interakcím s druhými dětmi. V tomto období je typické, že si dítě hraje raději s jedním určitým dítětem než s jiným, dává mu přednost, vyhledává je. Jde o mezilidskou interakci, která vede k překonání osobního sobectví, zbavuje děti agresivity a obohacuje jejich život (Matějček, 2005).

Některé děti navazují kontakty snadno a postupně z nich vytváří přátelství, pro jiné je to obtížnější. Mít kamaráda je však přáním téměř každého dítěte. Prožitím přátelského vztahu se naučí dítě komunikovat, zacházet se svými emocemi a chápat chování a emoce druhých. Pro soužití s druhými lidmi patří schopnost prosadit se, hádat se i naslouchat, respektovat, umět se vyjadřovat a spolupracovat. Některé děti neumějí vést dialog a mají obtíže navazovat vztahy s ostatními. Přátelství vzniká efektivní komunikací, při které dochází k výměně informací a k vzájemnému porozumění (Pfeffer, 2003).

V základech přátelství vznikají recipročně pozitivní vztahy mezi dvěma dětmi. Dítě si kamaráda dobrovolně volí, na rozdíl od sourozence. Tento přátelský vztah dokáže zmírnit dětský egoismus, rozvíjí kladné vztahy, které se stávají zdrojem opory a základem sociální sítě. Děti jsou k sobě více ohleduplní, na problémy reagují klidně, dlouho se na sebe nezlobí, po konfliktu zůstávají ve své blízkosti, nebo pokračují ve hře. Toto chování je signálem socializace dítěte. Častá forma kamarádství bývá mezi dvěma dětmi, třetí dítě je většinou vyloučeno. V páru děti lépe kooperují, vzájemně komunikují a napodobují se (Vágnerová, 2012).

Aby děti navázaly přátelský vztah, je potřeba pomoci dospělých. Dětem, které jsou plaché a mají sklon se izolovat od druhých, je potřeba naplánovat aktivity, ve kterých budou stejné děti se stejnými zájmy. Není důležité reakce dětí na sebe, stačí, aby měly příležitost být spolu. Jakmile děti začnou projevovat radost ze společnosti druhých, je důležité brát jejich vztah vážně a zajímat se o něho. Dětem jdeme vždy příkladem, mluvíme o svých přátelích, jak s nimi trávíme volný čas a proč jsou pro nás důležití. Naučit se vycházet s druhými dětmi ve skupině je důležitým bodem ve vývoji předškolního dítěte a jeho zvládnutí může ovlivnit vztahy v budoucnosti (Shapiro, 2014).

1.4.6 Objektivní sebepojetí, sebehodnocení

K regulaci chování napomáhá sebepojetí, které patří k základním aktům člověka. Má praktický význam při rozhodování. Sebeppojetí se skládá ze sebepoznání, což lze vyjádřit snahou jedince orientovat se v sobě samém. Také zahrnuje citové prožívání, které má mnoho podob. Úzce s tím souvisí sebehodnocení, které se opírá o porovnání s druhými lidmi. Nejaktivnější složkou je seberealizace, která hodnotí prožívání ve vztahu k sobě a na základě toho člověk jedná, realizuje se (Helus, 2011).

Sebeppojetí předškolního dítěte se skládá z pozitivního sebevědomí a sebedůvěry. Sebevědomí znamená být si vědom sám sebe, mít právo na vlastní myšlenky a pocity a umět je vyjádřit. Z toho sebevědomí vzniká důvěra ve vlastní schopnosti, které nám pomáhají lépe zvládnout náročné situace a pozitivně vytvářet přátelské vztahy. Pokud dítě vnímá své tělo a své emoce a dokáže je rozpoznat, lépe pak vnímá pocity, prožitky a chování druhých (Pfeffer, 2003).

Z psychologického hlediska je důležitější, aby si dítě vážilo samo sebe a svých schopností, vyznávalo určité hodnoty důležité pro život. Kladný vztah k sobě samému a pozitivní emoce dodávají dítěti energii pro zvládnutí životních úkolů. Sebeúctu u dítěte lze podpořit prožíváním bezpečného a láskyplného vztahu a dostatkem příležitostí k úspěšnému zvládnutí úkolů, které jsou pro dítě důležité. Pokud se rodič k dítěti chová láskyplně a respektuje jeho potřeby, dítě má pocit důležitosti pro druhé a přijímá sebe samo. Rozvoj sebeúcty mohou brzdit pocity, které jsou vyvolány tím, že rodič bude dítě milovat pouze tehdy, pokud bude dítě splňovat jeho nároky. Taktéž přehnaná kritika a srovnávání s druhými je nebezpečné. Dítě má pak pocit nedostatečnosti a neváží si samo sebe. Dítě s dobrou sebeúctou se dokáže prosadit ve společnosti, hájí svá práva a chápe i práva druhých. Nemá potřebu soupeřit, protože je schopné si uvědomit, že může spoustu věcí svými schopnostmi ovlivnit. Pokud má dítě dostatek prostoru v rámci dohodnutých pravidel a je aktivní, hodnoty společnosti a sociální normy se zvnitřní. Dítě nese za své chování odpovědnost a získává od dospělých důvěru ve své schopnosti. Děti s dobrou sebeúctou jdou později méně náchylní k rizikovému chování (Kopřiva, 2008).

Sebehodnocení v předškolním období může být pozitivní či negativní. Objevují se pocity viny, které jsou vázány na určité morální chování v souvislosti s přijetím obecných pravidel kolektivu a ztotožnění se s nimi. Dítě se cítí vinné za své nevhodné chování i v případě, že není přítomen nikdo, kdo by dítě pokáral. Postupně se dítě naučí tyto

negativní projevy chování napravit a zlepšit. Potřebnou zkušenost děti získávají nejen v kolektivu mateřské školy, ale i v rodinném prostředí (Vágnerová, 2012).

1.4.7 Rozdělení sociální dovedností podle věku dítěte

Tyto sociální dovednosti jsou dále rozděleny podle věku dítěte a zkonkretizovány tak, aby se mohly sledovat. I přesto však platí, že každé dítě má jiné předpoklady, tempo vývoje a jiné potřeby, které jsou ovlivněné rodinným prostředím, osobností dítěte a dalšími faktory. Tyto vývojové škály jsou spíše námětem pro to, na čem pracovat a v čem dítě podporovat.

U dítěte ve věku 3 – 4 let sledujeme, jestli se dítě dokáže odloučit od matky a jestli projevuje zájem o ostatní děti. Taktéž se v tomto věku učí postupně ovládat své chování a chápe, v čem spočívá střídání. Není však ještě schopné je vždy dodržet. Začíná spolupracovat s dětmi a respektovat je. Postupně se učí chápat a dodržovat pravidla chování a jednání. Základními dovednostmi je umět pozdravit, poděkovat, požádat o pomoc, neubližovat si navzájem. Dítě se učí projevovat soucit, poskytnout útěchu, v případě konfliktu se uchyluje spíše ke slovním výpadům (Bednářová a Šmardová, 2015).

U dítěte ve věku 4 - 5 let pozorujeme, jestli uzavírá kamarádství, vůči mladším dětem projevuje náklonnosti, ochraňuje je, umí se vcítit do druhého, podělit se s ostatními a dodržuje-li základní pravidla slušného chování. Komunikace je na takové úrovni, že se umí domluvit s ostatními, umí vyjádřit své potřeby, nápady, dokáže hájit svůj názor. Ve skupině spolupracuje, zapojuje se do činností, počká, až na něj přijde řada a dokáže přijmout a respektovat, že jiné dítě získá pozici nebo výhody, které mělo ono samo před chvílí. Na pokyny autority správně reaguje, umí zhodnotit důsledky svého chování, umí se chovat na veřejnosti přiměřeně a umí požádat o dovolení např. hrát si s hračkou (Bednářová a Šmardová, 2015).

Dítě ve věku 5 – 6 let už vědomě projevuje zdvořilostní chování, dokáže rozlišit vhodné od nevhodného, rozvíjí se smysl pro morálku. Dokáže odmítnout, co je mu nepříjemné, odolává navádění k něčemu špatnému, dokáže odmítnout nežádoucí projevy chování. Zná základní pravidla v silničním provozu, samostatně plní úkoly a dokáže zhodnotit výsledky. Udržuje pořádek ve vlastních věcech a začíná rozlišovat mezi hrou a úkolem. Ve hře se zapojuje mezi ostatní, dodržuje pravidla, umí se rozhodnout a trpělivě překonává překážky (Bednářová a Šmardová, 2015).

2 HUDEBNÍ VÝVOJ V PŘEDŠKOLNÍM OBDOBÍ

Hudební vývoj se považuje za součást celkového vývoje jedince, i zde lze spatřovat kvalitativně odlišné etapy a období zrychleného vývoje. Zpěvem matky získává dítě první citové i smyslové podněty, které zvyšují emoční vazbu mezi nimi. K rozvoji sluchového ústrojí, osvojení řeči i určité slovní zásoby a k prvním improvizacím hudebním projevům dochází po třetím roce života dítěte. Taktéž se zlepšuje nervově-svalová koordinace těla, rozvíjí se komunikace i přesnost pěvecké imitace. Děti se seberealizují ve spontánním zpěvu, kterým umí projevit své emoce a nálady. Hudební představy jsou spojeny s oblíbenou hračkou, kterému dítě zpívá svou melodii. Při nástupu do mateřské školy získává dítě další optimální hudební podněty. Současně se vyvíjí hlasový orgán a sílí hlasivky. Tvoření tónů se začíná automatizovat. Dítě si upevňuje hudební dovednosti, učí se soustředěně naslouchat a chápat zpěv i instrumentální hudbu. Ve čtyřech letech je dítě schopno prostřednictvím vnímání hudby rozlišit základní emoce, kterými jsou veselost, smutek, zloba, úlek. Pomocí hudby dochází ke zlepšení koordinace tělesných pohybů. Současně vznikají i první dispozice pro hru na nástroj. V předškolním období dochází k postupnému vývoji hudebních schopností a dovedností prostřednictvím hudebních činností (Sedlák a Váňová, 2013).

2.1 Hudebnost dítěte

Hudební schopnosti a dovednosti umožňují prostřednictvím hudebních činností komunikaci s hudbou. Tento souhrn hudebních předpokladů a činností se nazývá hudebnost. Skládá se ze složky předpokladové, což je soubor fyzických vlastností a hudebních schopností, dovedností a znalostí osobnosti. Dále obsahuje složku aktivační, což je všestranná motivace dítěte k hudebním činnostem. A poslední důležitou částí je sociální složka, která ovlivňuje formování osobnosti prostřednictvím sociokulturního okolí (rodina, škola, vrstevníci, masmédiá apod.) (Sedlák a Váňová, 2013).

2.1.1 Hudební činnosti

Činnost je základním projevem každého člověka. Během činnosti se člověk vyvíjí a utváří, změny probíhají uvnitř i vně. Současně s ní se projevuje aktivita. Hudební činnosti regulují emoce, utváří hudební potřeby jedince a jeho motivy, které mohou být spojeny s osobními či společenskými cíli. Dělí se na pěvecké, poslechové, instrumentální a hudebně pohybové. Ve vztahu k dítěti lze sledovat v těchto činnostech percepční přístup, kdy dítě pozoruje

hudební činnost a vnímáním získává prvotní zkušenosti s hudbou, zpěvem, hrou apod. Dále je to reprodukční přístup, který se skládá ze samotné realizace - zpěv, hraní, tance. A posledním tvořivým přístupem se dítě seberealizuje v hudbě, dochází k improvizaci pěvecké, instrumentální i pohybové (Sedlák a Váňová, 2013).

Při hudebních činnostech si dítě utváří pohybový návyk, upřesňuje se sluchové vnímání, které vede ke zpřesnění pohybů a sluchu. Během praktických hudebních činností dochází k hudebním představám a k seznámení se s hudbou jako s produktem lidských schopností, dovedností a společenských norem (Kodejška, 2002).

2.1.2 Hudební schopnosti

Kvalita i kvantita hudebních schopností jsou závislé na vlohách každého jedince, na procesu zrání, na věku a také na sociálních vlivech, mezi které řadíme prostředí a výchovu. Rozvoj hudebních schopností dítěte předškolního věku probíhá v propojení vnitřních a vnějších činitelů, kteří pomáhají utvářet základy rodící se osobnosti. Propojení umožňuje dítěti adaptaci na vnější prostředí, ve kterém žije. Rozvoj hudebních schopností a celková hudební kultivace je spojena s utvářením celé osobnosti dítěte. Mezi hudební schopnosti patří hudebně sluchové schopnosti, rytmické a tonální citění, auditivně motorické schopnosti, hudební představivost a paměť, hudebně tvořivé schopnosti (Kodejška, 2002).

Součástí hudebních schopností jsou i hudební vlohy, nadání, talent a genialita, které jsou vrozené a také ovlivněné dědičností. Často se projevují v raném dětství a vyznačují se zvýšeným zájmem a seberealizací v hudbě (Sedlák a Váňová, 2013).

2.1.3 Hudební dovednosti a návyky

Hudební dovednost znamená učením a cvikem získat schopnost vykonávat úspěšně hudební činnosti. Jsou to jednotlivé myšlenkové úkony nebo fyzické pohyby, které umožňují vykonávat různé operace potřebné pro hudební činnost. Dovednost se přizpůsobuje daným podmínkám a úkolu, je proměnlivá. Navenek se tak hudební dovednost stává hudební schopností, kterou můžeme sledovat v hudební činnosti. Podle charakteru a druhu učení se rozdělují na:

- percepční (vnímání a rozlišování tónů),
- motorické (pohyb, zpěv, ovládání motoriky při hře na nástroj),
- senzomotorické (koordinace a vnímání smysly),
- hudebně intelektové (vědomé zkoumání hudebního materiálu, práce s pojmy),

- sociální (regulování chování a jednání v kolektivu při hudebních činnostech) (Sedlák a Váňová, 2013).

2.2 Determinanty ovlivňující hudební vývoj předškolního dítěte

Jakékoliv umělecké obory jsou jen zlomkem celkového života každého jedince a svůj význam dostávají, až získají přirozenou příslušnost k tomuto celku a naučí se ho poznávat. Každý člověk potřebuje ke svému životu cit. Harmonie by měla být mezi rozumem, citem a vůlí. Hudba a umění by tedy měly vstupovat do života lidí, zjemňují duši člověka a ovlivňují mravní i duchovní život. Rozvoj hudebních projevů dítěte předškolního věku se uskutečňuje propojením vnitřních i vnějších činitelů, které umožňují postupnou adaptaci na vnější prostředí, ve kterém žije (Kodejška, 2002).

2.2.1 Hudební prostředí v rodině

Vztah k hudbě lze utvářet záměrným působením rodičů od nejtělejšího dětství. Hudba dítěti obohacuje jeho představy, fantazii, upevňuje mezilidské vztahy a vede k objevování estetických hodnot života. Výzkumy poukazují na to, že hudební výchova je v rodinách často opomíjena a zanedbávána. Důvodem je zaměstnanost rodičů, únava, lenost, podceňování hudby. Děti jsou hudebně nerozvinuté, což se projeví až v mateřské škole. Největší oblibě se těší v rodině populární taneční hudba, uměleckou hudbu nebo jazz téměř nikdo neposlouchá. Beatovou hudbu zajímá především mladá generace rodičů, dechovka je oblíbená u starších rodičů nebo prarodičů. Lidová píseň, která vychází z našich národních tradic, se již netěší takové oblibě jako dříve. I přes velkou nabídku v dnešní době je kontakt rodičů s hudbou omezený z důvodů rodinných, pracovních nebo finančních. Dítě je potřeba rozvíjet komplexně, proto je vliv rodiny na rozvoj hudebních činností dětí předškolního věku důležitý. Prostřednictvím hudebních her dětí s rodiči, prarodiči nebo sourozenci se vytváří intimní vztahy, sociální vazby a dochází ke správnému sociálnímu a psychickému vývoji dítěte. Největší pozornosti se v rodinách těší společný zpěv, ostatní hudební činnosti jsou velmi zanedbány. Komplexní rozvoj pěveckých, hudebně pohybových a instrumentálních činností výzkum zachytil jen u 2% rodin (Kodejška, 2002).

2.2.2 Hudební výchova v mateřské škole

Výchova a vzdělávání v mateřských školách probíhá dle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV). Je rozdělen na biologickou,

psychologickou, interpersonální, sociálně kulturní a environmentální oblast. Tyto oblasti jsou navzájem propojeny v celek činnostmi, které plánují učitelky v rámci třídních vzdělávacích plánů (TVP). Obsahem TVP je nabídka různých činností, které odpovídají věku, možnostem, zájmům a potřebám konkrétní třídy s ohledem na jejich individualitu. Učitel vede vzdělávání tak, aby se děti rozvíjely po stránce fyzické, psychické i sociální, v souladu s jejich schopnostmi a možnostmi, v souladu s hlavními i dílčími cíli, s klíčovými kompetencemi (Smolíková, 2004)

Vzdělávací program by měl dětem zajišťovat bohaté zážitky, kvalitní prostředí a vybavení. Mateřská škola rozvíjí individuální vyjádření a osobitý projev dítěte podle jeho schopností a dovedností často lépe než rodina. Do popředí zde vystupuje vzájemná spolupráce a souhra mezi dětmi, hraní rolí nebo podřízení se pravidlům. Hluboký citový prožitek vede dítě k tomu, že do činností přenáší své zkušenosti, představy a fantazii. Na začátku jde o spontánní a přirozenou reakci, postupně však dítě vniká do souvislostí a nachází v činnostech konkrétní prožitek nebo osobitý výraz. Pro rozvoj tvořivých činností je důležité bezpečné prostředí, uspokojení základních biologických potřeb, klid a soukromí. Také sem patří podnětné a rozmanité prostředí, které se skládá z různorodých podnětů např. knihy, hudební nástroje apod. Děti by měly mít volný přístup k hračkám a dostatek prostoru pro volnou hru (Opravilová, 2016).

Kodejška (2002) popisuje zkušenosti z hudebně výchovné praxe učitelek v mateřských školách. Zpěv je základní hudební činností v mateřské škole, který formuje emocionální citění a rozvíjí hudební schopnosti. V poslechových činnostech se předškolní děti učí rozlišovat a srovnávat hudebně výrazové prostředky, vytváří si první asociace. Instrumentální činnosti, které rozvíjí hudební tvořivost, se dostaly do programů mateřských škol až kolem roku 1978, kdy byl potvrzen význam těchto činností v rozvoji hudebnosti a v prohlubování zájmu o hudbu. Hudebně pohybové činnosti rozvíjí hudební schopnosti, zpřesňují hudební vnímání, zlepšují celkovou koordinaci těla a přispívají k ladnosti pohybu.

2.2.2.1 Volná a řízená hra v mateřské škole

V současnosti je v mateřských školách dán instituci i učitelkám dostatečně velký prostor pro samostatnost ve vzdělávacím procesu. Děti se v předškolním věku nejvíce naučí hrou, kterou můžeme rozdělit na volnou a řízenou. V rámci předškolního vzdělávání by měly být

hry a herní činnosti organizovány tak, aby dětem poskytly hlubší prožitky, které však nelze předem určit ani naplánovat (Koťátková, 2005).

Hudební činnosti a hry jsou součástí každodenních spontánních i řízených her, které vykazují určité specifické znaky a vlastnosti, které jsou typické pro jakoukoliv hru.

Spontánnost

V současné době je jedním z nejvýznamnějších znaků hry spontánnost, která vychází z přirozeného aktivního jednání a z vnitřní motivace dítěte. Nejčastěji se objevuje ve volné hře dětí. Dítě si samo volí podmínky, za kterých bude hra probíhat. Často si určuje vlastní cíle, které mohou a nemusí být naplněny (Suchánková, 2014).

Pocit svobody

Přirozená touha po svobodě je zakořeněna v každém člověku. Proto je svoboda důležitým znakem každé hry. Dítě si hru samo vymýšlí, řídí, nemusí se podřizovat nikomu a ničemu. V podstatě si dělá to, co právě chce, není do ničeho nuceno. Svobodně může hru ukončit či opustit (Gray, 2013).

Zaujetí

Při hře dochází k různým pocitům. Děti se často na hru hluboce soustředí. Negativní emoce vyvolává přerušení hry, protože děti jsou silně zaujaty svou činností. Kladnými emocemi při hře jsou radost a uspokojení (Suchánková, 2014).

Smysluplnost a pravidla

I přesto, že je hra spontánní, smysluplná a dobrovolná, musí mít určitá pravidla, které si děti vytvářejí při hře sami. Tyto pravidla učí děti určitému sebeovládání. Smysl hry je ve hře samotné. Jedná se o vnitřní smysl, který se realizuje při započetí hry a postupně se rozvíjí (Suchánková, 2014).

Fantazie a tvořivost

V předškolním období je fantazie ve hře důležitá. Napomáhá dětem překonat jejich možnosti a obohacuje jejich představy a zkušenosti získané při hře. Základním znakem tvořivosti je originalita, konstrukce nových zkušeností a hlavně kombinování různých výrazových prostředků v tělesných a pohybových dovednostech, při řečových projevech nebo při prostorových hrách (Koťátková, 2005).

Přijetí role

Hru si dítě vybírá podle svého zájmu. Zvolí si v ní svoji roli, kterou sehraje podle odporovaných situací a podle své zkušenosti a představy (Kof'átková, 2005).

Matějček (2005) upozorňuje na to, že repertoár dětí je při hře velmi bohatý. Často je dítě inspirováno chováním, postoji, zvyky i zlozvyky dospělých lidí z jejich nejbližšího okruhu.

Spontánní hra je realizovaná vnitřní motivací, v níž si dítě volí námět, záměr, roli a způsob, jakým bude realizována. Dítě si samo může určit, s kým a kde si bude hrát, kdy a jak dlouho. Neměla by se podceňovat a zlehčovat, protože je nezbytná v rozvoji dítěte.

Činnosti řízené lze rozdělit na plánované, projektové, navozené, vedené či didakticky zacílené. Je vhodné je propojovat s činnostmi spontánními. Řízené činnosti mají určitý plán a záměr, později se mohou opakovat ve vlastní volné hře dětí. V souvislosti s praxí se využívá také název řízená, didaktická a edukační hra. Řízená hra je hra bez výchovných cílů. Učitelka hru dětí usměrňuje nebo ovlivňuje. Didaktická hra má didaktické cíle a je záměrná, učitelka stimuluje dítě přímo či nepřímo. Edukační hra je organizovaná aktivita s cílem, vedená a zpětně vyhodnocená učitelkou, která ji může realizovat s jednotlivcem, skupinou či kolektivem. Tyto spontánní a řízené činnosti jsou založeny na principu individuální volby a aktivní účasti dítěte. V kontextu denního režimu v mateřské škole by měly být spontánní i řízené hry časově vyvážené, přičemž spontánním aktivitám se děti mohou věnovat celé dopoledne či celý den. Je proto potřeba poznat specifika řízených a spontánních her. Učitelky by měly umět rozlišit, kdy si dítě spontánně hraje a kdy je již hra řízená. Taktéž v rámci vlastní sebereflexe by měla učitelka umět posoudit, kdy sleduje zájmy dítěte a nechá je spontánně hrát, a nakolik naplňuje vlastní představy o tom, co má dítě dělat. Cílem předškolního vzdělávání by měla být nabídka rozmanitých her a činností, z kterých by mělo dítě mít hlubší prožitek. Prostřednictvím hry by mělo probíhat veškeré učení dětí (Suchánková, 2014).

2.2.3 Motivace k hudebním činnostem

Motivace k hudebním činnostem je spojena s fyzickými, psychickými i sociálními potřebami dítěte. Je zakotvena v přirozené potřebě každého zdravého dítěte od útlého věku. Dítě se v hudebních činnostech seberealizuje, je spontánní, hraje si, projevuje své pocity. Je prostředkem, který umožňuje vzájemnou interakci mezi dítětem a spolužáky nebo s učitelem. Dítě má možnost se stát průzkumníkem, experimentuje se zvukovými či

hudebně pohybovými pokusy. Důležitou roli hraje rodič či učitel, který tyto hudební aktivity zaměřuje cíleně. Zájem o hudbu vytváří trvalé emoční a volní zaujetí, které je spojeno s poznáním a praktickou hudební činností. Vedou k uspokojení hudebních potřeb dítěte. Z psychologického hlediska jde o vnitřní prožívání, na které působí sociální aspekty, kterými jsou pohlaví, věk, příslušnost ke společenské skupině, vazby, kultura. Hudební postoje se formují během života a jsou ovlivněny vzděláním a sociálním prostředím. To, jakou hudbu dítě preferuje, má později vliv na výběr sociální skupiny (Sedlák a Váňová, 2013).

Hudba sama většinou motivuje děti ke spontánním pohybovým aktivitám. Vnější motivací může být návštěva divadelního představení, využití různým kostýmů a rekvizit, které mají za úkol inspirovat děti k přirozenosti, ke spontánnosti a k vyjádření vnitřních pocitů. Motivace učitele má navodit představu dětí o pohybu, vcítit se do konkrétní situace tak, aby to bylo dětem blízké a podněcovalo jejich emocionální prožití, například našlapovat tiše jako myšky (Jenčková, 2005).

Další možností, jak vzbudit v dítěti zájem o hudbu, je výroba vlastních hudebních nástrojů. Nejde však o samotnou výrobu nástroje, ale o vlastní výtvar dětí a jejich emocionální vztah k samotnému výrobku. Rozvíjení kreativity souvisí s činnostmi, které umožňují dítěti osobité řešení a samostatné myšlení (Coufalová, Medek a Synek, 2013).

2.2.4 Emoce a city v hudebním prožitku

Předškolní období je spjato s prožíváním krásy v přírodě a s rozvojem fantazie. Životní situace a vztahy jsou provázeny emocionálním prožitkem. Aktivní vnímání hudby je spojeno se senzomotorickou činností, při které dochází k citovému prožívání hudebního obsahu. Na hudební podněty dítě reaguje bezprostředně, upoutávají ho výrazové prostředky. Dítě si postupně uvědomuje, že mezi jednotlivými hudebními činnostmi vzniká určitá propojenost, a že se mění podle vzájemných vztahů, do kterých vstupují. Tyto hudební techniky jsou prostředkem pro vyvolání estetického zážitku, který se realizuje příslušnou hudební dovedností a vede k prohloubení dalších složek osobnosti dítěte. Emocionální reakce na hudbu tak vyvolává řadu změn ve struktuře, charakteru a dynamice rodící se osobnosti. Povzbuzují aktivitu, tvořivost, pozornost, mají terapeutické účinky (Kodejška, 2002).

2.2.5 Vztah ostatních schopností a činností k hudebnímu vývoji

Hudební schopnosti mají vazbu i k jiným uměleckým schopnostem. Jsou jimi zejména výtvarné, literární a matematické schopnosti. Spojení těchto uměleckých schopností lze vysledovat v dějinách hudby, kde různí skladatelé vytvářeli výrazná literární i malířská díla. Objevují se různé experimenty, které zjistily, že hudební aktivity napomáhají rychlejšímu rozvoji matematických schopností, zejména pak na 1. stupni základní školy. Děti, které se učily hrát na hudební nástroj, měly většinou lepší výsledky i v matematice (Sedlák a Váňová, 2013).

Literární a výtvarné činnosti jsou také neodmyslitelně spjaty s hudbou. Předškolní děti rády vymýšlí zajímavé spojení slov, které mají společný rým i rytmus. Spontánně se učí veršům, které obsahově souvisí s jeho životními zkušenostmi. Vztah k literatuře se zpočátku u dítěte rozvíjí krátkými pohádkami, písněmi, bajkami a pověstmi. Dítě je rádo poslouchá a reprodukuje. Dokáže s napětím sledovat zajímavý příběh, zvláště když jeho obsah souvisí s jeho představami, zkušenostmi nebo budoucím očekáváním. To lze najít i v hudbě. Ve výtvarných činnostech může dítě vyjádřit své literární, hudební a dramatické představy nebo postoje. Dítě při malování doplňuje své výtvary otisky, nalepováním apod. Jeho city jsou kultivované z rodiny a fantazijní představy ovlivněné pohádkami, různými příběhy, televizními programy apod. Pro rozvoj tvořivosti je významné, když si dítě vytváří loutky nebo maňásky. Dítě současně rozvíjí i jemnou motoriku. Dramatické činnosti významně ovlivňují socializaci dítěte a rozvíjí jeho fantazii a představivost (Kodejška, 2002).

2.3 Sociální dovednosti v hudebních činnostech

Nejčastější základní rozdělení hudebních činností je pěvecké, poslechové, instrumentální a hudebně pohybové. Ty jsou mezi sebou navzájem propojené, například při zpěvu lze zapojit rytmus, nástroje, pohyb apod. Toto základní rozdělení lze dále dělit na více činností (Sedlák a Váňová, 2013).

2.3.1 Hry s rytmem

Pravidelné střídání uvolnění a napětí (rytmus) je základním projevem života a hudby. Srdce nám tepe rytmicky, v pravidelném rytmu se střídá nádech i výdech. Rytmičké hry v kruhu (vytleskávání, dialogy tleskáním, dupání apod.) rozvíjí, kromě smyslu pro rytmus, postřeh, verbální či neverbální komunikaci. Tyto hry jsou určeny pro skupinu nejméně

dvou osob. Mezi dětmi se utváří vztahy, na základě neverbálního projevu se rytmem dorozumívají, vzniká zde empatie. Hrou na tělo lze vyjádřit základní emoce, kterými jsou hněv, smutek, radost, něha a láska a lépe je pochopit. Taktéž lze vybubnovat rytmus své momentální nálady. Na bubínky lze vybubnovat svoje vlastní téma např. to jsem já, to jste vy, své vlastní sebepojetí, i to jak lze vnímat skrze rytmus druhé (Šimanovský, 2007).

Děti by měly mít příležitost vyjadřovat rytmus pravidelně, protože jsou bytostmi, které se teprve formují a mají velkou zásobu energie. Pravidelný rytmus pohybů a životních cyklů je základní podmínkou harmonického rozvoje celé osobnosti. Při hledání společného rytmu musí děti rozdělené do skupin kooperovat, vnímat druhého, umět se přizpůsobit případně pomoci kamarádovi (Kulhánková, 2000).

Základní hrou s rytmem může být tleskání. Děti se postaví do kruhu a první hráč tleskne směrem k sousedovi po pravé straně. Ten tlesknutí převezme a posílá ho dál. Směr tlesknutí se může různě obměňovat. Taktéž mohou děti dupat společně do rytmu. Děti se při hrách musí koncentrovat, spolupracovat tak, aby dupaly do stejného rytmu. Účelem hry na tělo je zbavit děti napětí, křečovitého držení těla, působí terapeuticky. Děti si vyzkouší, co všechno může vlastní tělo za zvuky vytvořit. Mohou tleskat, dupat, luskat prsty, hvízdát, broukat nebo si zpívat beze slov. To vše může být jen tak, nebo na známou píseň. S menšími dětmi je dobré zvolit téma např. jablíčko, kočka, pes. Pro větší děti je dobré zvolit téma radost, stesk, pravda. Po odehraném tématu je dobré ponechat chvíli ticha na doznění pocitů v dětech. Hrou na tělo můžeme vyjádřit jakékoliv emoce (Šimanovský, 2007).

2.3.2 Hry s předmětem a nástroji

Hudba poskytuje velké množství vyjadřovacích prostředků. Instrumentální nástroje umožňují dětem seznámit se s různými kulturami a lépe je pochopit. Vytvářením vlastních hudebních nástrojů děti motivuje k hudbě, rozvíjí fantazii a odstraňuje bariéru mezi dětmi, které se liší různou úrovní při hře na tradiční nástroje. Hry s předmětem nebo nástroji děti motivuje, aktivizuje a vybízí je k experimentování (Coufalová, Medek a Synek, 2013).

Dřevěné dechové nástroje (flétna, klarinet) mají pozitivní vliv na hrud' a dýchání. Oběh tělesných tekutin je ovlivněn strunnými nástroji, kterými jsou housle, harfa apod. Bicí nástroje spojené s pohybem vyjadřují vůli a odhodlání dítěte, dochází k sebepoznání a k sebevyjádření (Šimanovský a Tichá, 2012).

Nejčastěji se v mateřské škole využívají Orffovy nástroje. Patří mezi ně bubínky, ozvučná dřívka, triangel, činely, škrabky, metalofon a paličky. S nimi se rozvíjí smysl pro rytmus, intonaci a souhru. Dítě se může přirozeně po svém projevit před ostatními. Hladina hluku během využití bývá ve třídě zvýšena. Nejjednodušší hrou na nástroje je napodobování hodin, zvířat, šumění deště apod. Děti se mohou rozdělit na dvě skupiny, přičemž jedna skupina hraje a druhá vytváří spontánní pohybové kreace v prostoru. Pro podporu spolupráce ve dvojicích si děti vyberou nástroj, který se mu líbí, vedou spolu rozhovor pomocí zvuku, beze slov. Do dialogu nástrojů promítají děti své okamžité pocity. Výroba netradičních nástrojů je u dětí velmi oblíbená. Například hrst nevařené rýže nebo luštěnin se může nasypat do PET lahve nebo do kelímku, uzavře se a chrasťátko je vyrobené (Šimanovský, 2007).

2.3.3 Hudebně pohybové činnosti

Vnitřní prožitek z hudby, hudební vnímání dávají děti najevo spontánním pohybem, mimikou a gesty. Většinou tak reagují na hudební rytmus. Tyto pohyby jsou citovou odezvou na hudební dílo, proto můžeme v hudebně pohybových činnostech rozvíjet dětské sebevyjádření a rozvíjet emoční inteligenci. Hudebně pohybové hry aktivizují organismus po tělesné i duševní stránce, slouží k vybití tělesné energie, všestranně rozvíjí pohyblivost, pružnost a obratnost. Přirozené senzomotorické sklony vedou k rozvoji manuální zručnosti, které jsou přípravou k budoucím pracovním úkonům. Proto je pohyb důležitý, utváří se při něm sebepojetí a sebehodnocení vlastní osobnosti. Hudebně pohybový projev může být individuální i párový nebo skupinový, probíhá při něm vzájemná komunikace, poznávání, relaxace, ke konfrontaci se sociálním prostředím. Projevy dítěte při hudbě jsou kreativní a kultivovaný pohyb přináší dítěti uspokojení z nového poznání a vnitřního prožitku (Jenčková, 2005).

S dětmi lze i pohybově improvizovat. Děti, které se stydí, můžeme vzít do kruhu za ruce a improvizovat chvíli společně. Kruh budí v dětech pocit bezpečí a držení se za ruce jim dodává odvalu a jistotu. Učitel může dětem navrhnout náměty a přitom hraje na nějaký hudební nástroj např. kytaru nebo klavír. Děti podle hudby představují, jak jedou na koni, v autě, nebo různá zvířata. Je dobré využít aktivity, kterými může dítě vyjádřit energický pohyb, např. štípání dříví. Učitel může vypravovat pohádku, děti ho mohou doprovázet na nástroje (Šimanovský, 2007).

2.3.4 Hudební hry se zpěvem

I přesto, že sdělovací prostředky konkurují zpívání v rodinách, zůstává zpěv nejpřirozenějším projevem dítěte. Přirozeně rozvíjí hudební schopnosti, řečové dovednosti, má významný vliv pro komunikaci dítěte s okolím. Společné zpívání s nejbližšími vytváří radost, lidé jsou si blíže, prožívají společné chvíle porozumění. Společné setkání během zpěvu vytváří z dětí i dospělých spojence. Každá písnička je jiná, děti tak spontánně reagují na to, co je v písni nejvíce zaujalo. Píseň se dá převyprávět tak, aby dítě lépe pochopilo její poslání, rozvíjí se při tom komunikace a komunikační dovednosti. Zpívání písně může vyplynout z momentální situace, společné hry, při procházce, na zahradě. Písnička může být součástí vymyšlené pohádky, příběhu, velmi často součástí rituálu v MŠ. Předškolní děti mají rády, když se věci opakují. Prostřednictvím písně a zpěvem se děti seznamují s lidovými zvyky, s přírodou, se vším, co se váže k jejich prostředí. V písních si uvědomují vtip, smutek, radost, emoce, do kterých se vciťují a samy mohou vyjadřovat proměny nálad. Při písních zažívají pocit ochrany a bezpečí, zklidnění, spojení s matkou či kamarády (Tichá a Raková, 2012).

Hry se zpěvem mohou začínat v kruhu. Děti stojí, podupávají do rytmu, který udává základní metrum. Jedno dítě vykročí a nahlas zazpívá melodii, děti ji po něm opakují. Nebo můžeme s dětmi zpívat nahlas, potichu, rychle, pomalu, udiveně, operně. Učitel se může ptát dětí, jak se zpívá s obavou, s hněvem, pro radost, se smutkem. Nejprve si o tom s dětmi povídá, jak se tyto emoce mohou projevovat, která píseň je nejlépe vyjadřuje. Zpěv pomáhá udržet pracovní rytmus, dodává odvalu i chuť do života. Zpěv by se neměl ve škole známkovat, protože děti mohou jeho prostřednictvím vyjádřit své vášně, pocity nebo to, co jim vadí (Šimanovský, 2007).

2.3.5 Hudebně dramatické hry

Lidová píseň může sloužit jako námět pro dramatizaci. Je sbírkou neobyčejných situací, každodenních činností, zkušeností, ve kterých už byl člověk nucen jednat a řešit určitou věc nebo problém. V lidové písničce se ukrývá veliká cenná zkušenost člověka se sebou samotným v krajních situacích života. V rozboru písně se můžeme zaměřit na to, o jakých lidech vypráví, na jejich jednání, jaké emoce vyvolává píseň u dětí, hledáme motivy chování (Šimanovský, 2007).

Prostřednictvím hudebně dramatických her dochází k předávání zkušeností, vědomostí, dovedností a postojů obecně. Děti se učí formou aktivního poznávání a v průběhu činnosti

získávají zkušenost a prožitek, který může ovlivnit jejich postoje a chování v podobných životních situacích. Dítě si může zkusit roli, ale může z ní i vystoupit. Záměrem učitelky by mělo být navázat s dětmi kontakt prostřednictvím písničky, podpořit společné soužití s dětmi, prostřednictvím rozkrytí konfliktu v písni rozvíjet sociální zkušenost, hledat řešení (Svobodová a Švejdová, 2011).

Nejprve učitel zvolí píseň s ohledem na věk, zkušenosti a zájmy dětí. Píseň se s dětmi rozebere. Zaměří se na obsah, o jakých lidech vypráví, proč v textu jednájí tak a tak. Taktéž dítě může říci, jaké emoce v něm vyvolává. Poté se může sehrát scénka o tom, co se dělo předtím, než začal děj v písni. Nebo se může zdramatizovat konkrétní děj, který je jasný a ohraničený. Nejvíce děti baví, co se asi dělo po skončení písně, jak to bylo dál. Zajímavé nápady a situace vznikají nejčastěji při práci s lidovými písněmi. Během dramatizace písní se rozvíjí mezi dětmi spolupráce, komunikace, sebevyjádření, komediálnost a smysl pro humor (Šimanovský, 2007).

2.3.6 Hudebně výtvarné techniky

Malování při hudbě jen tak rozvíjí spontánní emotivitu, rytmus. Nejde při něm o napodobení nějakého tvaru kreslením. Jde o prožitek během hudby, který se odrazí v kresbě. Malování nebo jen tak čárání má uklidňující a uvolňující účinky. Děti za poslechu hudby mohou malovat abstraktní kompozice, které vyjadřují jejich momentální emoce. Malovat lze štětcem, rukama nebo nohama. Výsledek bývá jiný, než když se maluje bez hudebního doprovodu. Je spíše harmoničtější a barevnější. V kresbě nebo malbě je znát citové zaujetí a prožitek. Písničku, kterou dětem nebo s dětmi zpíváme, si rozebereme. Jakou má píseň náladu nebo o kom vypráví, co v ní probíhá za děj. Poté barvami na papír mohou děti kreslit, co je v písni zaujalo. Obrázky se mohou dále využít jako materiál pro dramatizaci nebo pohybové hry. Spolupráci mezi dětmi můžeme rozvinout pomocí hry na sochaře. Děti, které se rozdělí do dvojic, modelují z kamaráda sochu podle hudby, která právě zní. Po doznění hudby sochař poodstoupí a ostatní hádají, co která socha představuje. Hudebně výtvarné techniky rozvíjí představivost, sebevyjádření, cit pro mimoslovní komunikaci (Šimanovský, 2007).

2.3.7 Relaxace a poslech hudby

Relaxace je v životě dětí velmi důležitá, uvolňuje regenerační procesy ve svalech a pomáhá odstraňovat únavu. Nervní a psychicky nevyrovnané děti se těžce uvolňují, musí si relaxaci

nacvičit. Může probíhat samostatně u každého dítěte nebo ve dvojicích. Relaxace by se měla střídát s aktivitou, protože po každém napětí by mělo následovat uvolnění (Kulhánková, 2000).

Spojení hudby s uvolněním formuje u dětí hluboký, intimní vztah k hudbě samotné, který může trvat celý život. V první fázi relaxace dochází ke zklidnění, v druhé fázi k rozvoji představ, které by měli být zejména u dětí pozitivně laděné, ke zmírnění úzkosti. Poté se zvolna přechází zpět do reality a následuje reflexe. Děti sedí v kruhu a hovoří o svých prožitcích a pocitech, předávají slovo jeden druhému. Poslechem hudby vedeme děti k vnímání osobních prožitků a emocí. Malé děti se během poslechu hudby často pohybují nebo improvizují pohybem. Hudbu lze vnímat dlaněmi, hrdlem, hrudníkem, chodidly apod. Na závěr si děti sdělují své prožitky z poslechu, dochází k rozvoji komunikačních schopností a k sociální interakci. Během relaxace by se mělo ztlumit světlo, vypnout telefon, nachystat pro děti lehátka na podlahu. Je dobré si předem připravit nahrávky klasické i moderní hudby. Nejvhodnější polohou je leh na zádech nebo v klubíčku na boku. Někdy se může stát, že dítě během relaxace usne, někdo se nedokáže uvolnit, pošťuchuje ostatní a mluví. Dítě, které relaxuje, je citlivé k podnětům zvenčí, nebo si dítě může vybavit něco nepříjemného. Vždy by měl učitel respektovat jeho pocity, případně si k dítěti sednout a čekat až se uklidní samo. Relaxace se musí přizpůsobit věku dítěte, pro děti v mateřské škole je dobré zvolit pohádkovou formu. Relaxací může být ukolébavka nebo probuzení. (Šimanovský, 2007).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

V teoretické části jsem se zaměřila na sociální a hudební vývoj předškolního dítěte a determinanty, které tento vývoj ovlivňují. Současně jsem se zabývala rozvojem sociálních dovedností u dětí předškolního věku během hudebních činností. Pro svůj výzkum jsem si vybrala mateřskou školu v Jihomoravském kraji.

V úvodu praktické části bych přiblížila výzkumný problém, hlavní cíl výzkumu, výzkumné otázky a celkovou metodologii výzkumu. Dále popíšu techniky a metody sběru dat, jejich získání a zpracování.

3.1 Výzkumný problém

Sociální dovednosti u dětí předškolního věku je široké téma ke zkoumání, ale v souvislosti s hudebními činnostmi je zatím málo probádaným fenoménem. Jako výzkumný problém se tedy jeví rozvoj sociálních dovedností v hudebních činnostech dětí předškolního věku.

3.2 Cíl výzkumu

Hlavním cílem výzkumu je zjistit, jaké hudební činnosti se v mateřské škole uskutečňují a jaké sociální dovednosti se v nich rozvíjí.

Hlavní cíl můžeme rozdělit do tří dílčích cílů:

- **intelektuální** (jakým způsobem výzkum přispěje k rozšíření odborného poznání),
- **praktický** (jestli mohou být výsledky šetření nějakým způsobem využity)
- **personální** (jak práce na projektu obohatí výzkumníka)

(Švaříček a Šed'ová, 2007, s. 63).

Cíl intelektuální:

Cílem je poukázat na možnou souvislost mezi hudebními činnostmi a sociálními dovednostmi.

Cíl praktický:

Získané informace z výzkumu mohou být využity k lepšímu plánování TVP v předškolním vzdělávání, zejména pak k rozvoji sociálních kompetencí dle RVP PV.

Cíl personální:

Sám výzkumník pracuje jako učitel v mateřské škole a často diskutuje s ostatními kolegyněmi o rozvoji sociálních dovedností předškolních dětí.

3.3 Výzkumné otázky

Výzkumné otázky pomáhají upřesnit výzkum, musí být stanovené v souladu s výzkumnými cíli a výzkumným problémem. Na základě hlavního cíle výzkumu byly stanoveny tyto výzkumné otázky:

Výzkumná otázka č. 1

K jakým hudebním činnostem dochází během řízené a spontánní hry u předškolních dětí?

Výzkumná otázka č. 2

Jaké sociální dovednosti se při hudebních činnostech rozvíjí u předškolních dětí?

Výzkumná otázka č. 3

Jaké očekávané výstupy jsou rozpracovány v třídním vzdělávacím plánu a kterými hudebními činnostmi jsou naplňovány?

3.4 Pojetí výzkumu

Na základě stanoveného výzkumného cíle byl zvolen *kvalitativní výzkum*. Cíl výzkumu se vztahuje ke specifické skupině osob a metody kvalitativního výzkumu nám umožní lepší zkoumání jevů v autentickém prostředí a umožní nám proniknutí do tématu. Výsledky výzkumu nelze zobecňovat, jsou platné pouze pro vzorek, na kterém byla data získána. (Švaříček a Šed'ová, 2007).

3.4.1 Výzkumná metoda

Jednou z výzkumných metod, která umožňuje hluboko proniknout do tématu, je *zakotvená teorie*. Tato metoda byla vyvinuta v šedesátých letech dvacátého století a v průběhu let se rozdělila do různých přístupů a variant. Rozdíly lze spatřovat zejména ve fázích kódování. Toto výzkumné šetření bude provedeno prostřednictvím postupů, které navrhli Strauss a Corbinová (Strauss a Corbin, 1999).

Sběr dat byl uskutečněn v mateřské škole, ve které dochází k širokému množství nejrůznějších aktivit a vzniká při nich sociální interakce. Děti ve věku od tří do šesti let se učí rozvíjet své sociální dovednosti prostřednictvím volné i řízené hry, která je ovlivněna ostatními vrstevníky a působením učitele.

3.4.2 Metody sběru dat

Triangulace dat nám zaručí rozmanitost pohledů na zkoumaný jev. Důležitým aspektem zakotvené teorie je teoretická citlivost. Je to schopnost vhledu, schopnost dát údajům správný význam, porozumět a oddělit související od nesouvisejícího (Švaříček a Šed'ová, 2007).

Pro zajištění validity kvalitativního výzkumu bylo využito metody zúčastněné pozorování, analýzy videozáznamů a analýzy dokumentů. Během výzkumu bylo potřeba také zohlednit další aspekty, které ovlivňovaly průběh a výsledky výzkumu. Byly to organizační a provozní podmínky a zázemí mateřské školy, materiální vybavení a pomůcky.

Zúčastněné pozorování

První metodu, kterou jsme si zvolila, byla metoda zúčastněného pozorování, která umožňuje zkoumat hudební činnosti v prostředí mateřské školy. Během pozorování dochází k interakci mezi výzkumníkem a pozorovanými. Výzkumník by neměl zasahovat do průběhu výuky nebo programu. Celý proces je doprovázen analýzou poznámek, které dávají návod na další pozorování. Výzkumník se musí držet problému a výzkumných otázek, které si stanovil. Smyslem je získat podrobný popis jednotlivých jevů v reálném prostředí, popis jednotlivých situací. S ohledem na výzkumné otázky by si měl badatel zjistit co nejvíce informací o zkoumaném prostředí a měl by si připravit seznam témat, které chce pozorovat. Pozorování by mělo začít popisem fyzického prostředí pozorování. Dále by se měl výzkumník zaměřit na sociální stránky pozorovaného prostředí a popsat

jednání zúčastněných osob. Zaměřuje se na mimiku, pantomimiku, řeč, sociální chování apod. Poznámky z pozorování je lepší zapisovat až po interakci (Švaříček a Šed'ová, 2007).

Pro svůj výzkum jsem vybrala nestrukturované, přímé pozorování, které umožňuje větší otevřenost k neočekávaným situacím. Data jsem zaznamenávala pomocí terénních poznámek, které by měly být co nejvíce detailní a deskriptivní (Švaříček a Šed'ová, 2007). Při pozorování jsem se zaměřila na hudební činnosti, které probíhají během dne v mateřské škole.

Videozáznam

Další metodou, kterou jsem použila při svém výzkumu, bylo pořízení videozáznamu, které mi umožnilo důkladné prozkoumání a popis různých situací, které se odehrávaly v průběhu dne v hudebních činnostech. Nahrávala jsem zejména ty situace, kdy probíhaly jakékoliv spontánní či řízené hudební aktivity. Při pořizování s videozáznamy se pracuje s osobními údaji nahrávaných osob podle zákona č. 101/2000 Sb. Videozáznamy jsem pořizovala v průběhu pozorování a zaměřovala jsem se na hudební činnosti v průběhu dne.

Výhodou pořízení videozáznamu bylo možnost opakované analýzy videozáznamu. Mohla jsem se více zaměřit na různé aspekty zkoumané skutečnosti. Současně záznam sloužil jako zpětná vazba pro učitelku, která byla také natáčena. Nevýhodou se jevil efekt přítomnosti kamery při pořizování videozáznamu. Většinou děti odhalily, že jsou natáčeny a přirozeně to ovlivňovalo jejich způsob chování (Švaříček a Šed'ová, 2007).

Zkoumání dokumentů

Poslední metodu, kterou jsem zvolila ve svém výzkumu, bylo zkoumání dokumentů, konkrétně třídního vzdělávacího programu (TVP) mateřské školy v době, kdy jsem prováděla pozorování.

Tato metoda otevírá přístup k informacím, které nejsou běžně k získání a data nejsou vystavena působení zdrojů chyb nebo zkreslení, které vznikají při rozhovorech nebo pozorování. Proces analýzy dokumentů začíná definicí výzkumné otázky a toho, co se bude považovat za dokument. Dále se provede posouzení dokumentů a následně interpretace, která bývá zaměřena na hledání odpovědí na položené otázky (Hendl, 2016). Při zkoumání dokumentů jsem se zaměřila na rozpracování očekávaných výstupů v třídním vzdělávacím plánu a na to, kterými hudebními činnostmi jsou naplňovány.

3.4.3 Způsob zpracování dat

Data jsem zpracovala podle modelu Zakotvené teorie podle Strausse a Corbinové (1999). Jejich způsob kódování představují operace, pomocí nichž jsou data rozebrané, konceptualizované a znovu složené jiným způsobem. Analýzu dat jsem provedla prostřednictvím otevřeného, axiálního a selektivního kódování. Hranice mezi jednotlivými kódy jsou uměle vytvořené. V praxi se může nevědomě přecházet z jednoho typu kódování k jinému a zpět.

Otevřené kódování

Cílem otevřeného kódování je objevit, pojmenovat a roztřídit jevy do kategorií. Prvním krokem při analyzování dat je rozbít jevy na určité významové jednotky, které mohou být různě obsáhlé. Může se jednat o slovo, ale i o celé větné spojení. Tyto významové jednotky (pojmy) vystihují podstatu označeného jevu. Je důležité postupovat důsledně, řádek po řádku a postupně seskupovat. Tyto pojmy jsou pak podle svého významu seskupovány do kategorií podle vlastností a dimenzí (Gulová a Šíp, 2013).

Axiální kódování

Axiální kódování následuje po otevřeném kódování. Je to soubor postupů, pomocí kterých jsou získané údaje uspořádány novým způsobem, prostřednictvím vytváření spojení mezi kategoriemi. To se vytváří pomocí paradigmatického modelu, který sleduje vztah mezi příčinnými podmínkami, jevem, kontextem, intervenujícími podmínkami, strategií jednání a následky. Příčinné podmínky jsou události, které vedou ke vzniku jevu např. prostředí. Kontext je soubor konkrétních vlastností pozorovaného jevu, často souvisí se strategií jednání a interakcí. Intervenující podmínky usnadňují nebo naopak znesnadňují strategie a interakci, použité v určitém kontextu (Strauss a Corbin, 1999).

Selektivní kódování

Selektivní kódování, které probíhá až po axiálním, identifikuje hlavní klíčové kategorie, které jsou na vyšší úrovni a jsou uváděny do vztahu k ostatním kategoriím. Klíčová kategorie slouží k formulaci zakotvené teorie, která je hned po formulaci zpětně ověřována původními daty. Na základě paradigmatického modelu vzniká kostra analytického příběhu. Jedná se tedy již o zjištěné skutečnosti, které vystoupily na základě analýzy dat z předcházejících kódování (Gulová a Šíp, 2013).

3.5 Výzkumný vzorek a místo výzkumu

Kvalitativní výzkum umožňuje výzkumníkovi vybrat výzkumný vzorek a místo výzkumu dle vlastních úvah tak, aby osoby a místo výzkumu měly potřebné zkušenosti a vědomosti, které jsou popsány v teoretické části práce.

3.5.1 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek byl vybrán záměrně a tvoří ho konkrétní mateřská škola, která se nachází v Jihomoravském kraji a má celkovou kapacitu do 50 dětí. Mateřská škola má dvě třídy. Do vybrané třídy je přihlášeno 20 dětí. Je smíšená, navštěvuje ji 9 děvčat a 11 chlapců. Z těchto 4 děti, které ještě nedosáhly věku 3 let, navštěvují mateřskou školu nepravidelně a pouze v dopoledních hodinách. Tři děti ze třídy mají více než 5 roků. 11 dětí je ve věku od 3 – 5 let. Nikdo z dětí nemá individuální vzdělávací plán. Výchovně vzdělávací program probíhá dle RVP PV pod vedením dvou učitelek.

3.5.2 Místo výzkumu

Mateřská škola je součástí právního subjektu základní školy. Sídlí v samostatné budově, která je částečně podsklepená. Kapacita MŠ je 45 dětí. Je v klidném prostředí, mimo hlavní komunikaci. Přístup do budovy je pouze z jednosměrné ulice, která není dostatečně široká pro obousměrný provoz. Škola je od září 2013 dvoutřídní. Hlavní vstup je společný pro obě třídy. Vstupní dveře jsou celodenně zavřené – do MŠ se lze dostat pouze po zazvonění, odchod z budovy je navržen tak, aby byl otvírán pouze dospělými osobami. Při vstupu vpravo je malá chodba, která nás dovede kolem toalet a kanceláře ŠJ do menší třídy, kterou navštěvuje 20 dětí. V této třídě probíhá společný oběd všech dětí z MŠ. Třída je přímo napojena na školní kuchyň. Školní kuchyň vaří a dováží také stravu pro děti a pedagogické pracovníky v ZŠ. Za touto třídou je malá sborovna určená pedagogickým pracovníkům. Rovně od vchodových dveří je větší šatna, ze které lze nalevo vstoupit do větší třídy, kterou navštěvuje 25 dětí. Ze šatny lze vstoupit na toalety a do umývárny pro děti a do další menší šatny. Taktéž je zde vstup na WC pro zaměstnance a úklidová komora.

Součástí areálu mateřské školy je zahrada, která je rozdělena na „spodní“, jejíž součástí jsou okrasné rostliny a bylinky. Vzhledem k tomu, že disponuje rovnou plochou, tak ji děti využívají ke společným hrám, jako je fotbal nebo vybíjená, a také při různých akcích MŠ. Větší „vrchní zahrada“ stoupá do mírného kopce a je osázena několika vzrostlými stromy

a keři. Její součástí je pískoviště, zahradní domek pro děti, skluzavka a nové herní prvky – housenka, lanová pyramida, houpačka, lanová síť a balanční lávka. Venkovní lavice a stoly na ní umožňují v letních měsících celodenní pobyt.

Děti mají stále k dispozici ve třídách i na zahradě dostatek tekutin a mají možnost výběru. Je zajištěn pravidelný denní režim, který je flexibilní a umožňuje organizaci činností měnit a přizpůsobovat potřebám dětí a aktuálním situacím. Děti jsou každodenně venku – v letních měsících je pobyt venku téměř celodenní. Vzhledem k umístění toalet jsou děti vedeny k tomu, aby upozornily učitelku, že opouští třídu. V odpočinkovém režimu je dětem s nižší potřebou spánku nabízen jiný klidný program. V MŠ pracují 4 učitelky. Tři učitelky pracují na celý úvazek, jedna učitelka má půl úvazku. Součástí kolektivu jsou další pracovnice, 2 kuchařky a školnice. Během školního roku organizuje mateřská škola další aktivity – výlet, akce s rodiči, besedy, besídky, dílničky, návštěvy naší základní školy, knihovny nebo divadla apod. Pedagogové i děti z obou tříd spolu úzce spolupracují.

Denní režim:

6:30 – 9:15 ranní scházení, spontánní a řízené činnosti, komunitní kruh, individuální práce, cvičení, ranní hygiena, svačina

9:15 – 9:30 příprava na pobyt venku

9:30 – 11:30 pobyt venku, pohybové aktivity, skupinové a individuální hry, spontánní a řízené činnosti, experimenty, pozorování

11:30 – 12:30 hygiena, oběd, příprava na odpočinek, rozcházení dětí, ústní hygiena

12:30 – 14:00 odpočinek, klidové a relaxační aktivity, individuální práce s dětmi

14:00 – 16:00 hygiena, svačina, spontánní činnosti, dokončení ranních činností, rozcházení dětí

Třídu, ve které byl výzkum proveden, navštěvovalo v průměru 16 dětí. Ve třídě měly k dispozici velké množství hraček, které si mohly kdykoliv vzít. Třída byla rozdělena na hrací koutky. Vedle třídy se nacházela místnost, ve které byl sklad pomůcek a místo pro lehátka, které se denně rozkládaly. Během dne se však děti z obou tříd spojovaly – zejména v ranních a odpoledních hodinách. Taktéž jsou děti zvyklé různě spolupracovat např. při

nacvičování besídek, různých vystoupení, chodí spolu na procházky nebo si hrají pro sebe navzájem divadlo apod.

3.6 Průběh získávání dat

Před realizací výzkumu jsem oslovila ředitelku vybrané Základní a mateřské školy, jestli mohu provést výzkumné šetření v mateřské škole. Výzkum probíhal po dobu pěti dní. Paní ředitelku i učitelky jsem ujistila, že veškeré zjištěné informace a údaje budou anonymní a budou využity pouze pro účely mé diplomové práce.

Samotné pozorování a nahrávání videozáznamů probíhalo v měsíci listopadu. Školní vzdělávací plán dané mateřské školy byl společný pro všechny, TVP si však vytvářela sama učitelka pro svou třídu. Děti jsem pozorovala po celý den. Ve třídě se vystřídalily dvě učitelky. První, která měla ranní směnu, pracovala od 6:30 – 13:30 a vytvářela si TVP. Druhá učitelka přicházela na odpolední směnu v 12:30 – 16:00. I přesto, že si TVP vytvářela jedna z učitelek, nad činnostmi spolu diskutovaly a domlouvaly se. Volné a řízené činnosti nebyly jasně vymezeny časově, většina řízených činností byla před odchodem na vycházku nebo zahradu. Ranní scházení probíhalo do 8:30, poté následovala svačinka, na kterou byl určený stoleček, a děti se chodily stravovat průběžně. Nabídka výtvarných činností byla na dalším stolečku a děti si mohly tvořit anebo si hrát podle svých představ ve třídě. V 9:15 následovalo oblékání dětí, po kterém pak následovala vycházka nebo pobyt na zahradě. Kolem 11:15 se děti vracely do školky a převlékaly se a postupně odcházely na oběd. Po obědě následovalo čištění zoubků, hygiena, převlékání do pyžamek a odpolední odpočívání. Odpolední svačina probíhala mezi 14:00 – 14:30 a poté si děti hrály, dotvářely výtvarné činnosti a rozcházely se.

První den pozorování jsem se chtěla zaměřit na všechno, ale ve třídě probíhalo mnoho interakcí, které nesouvisely s hudebními činnostmi. V dalších dnech jsem se během pozorování a pořizování videozáznamu zaměřovala na hudební činnosti, hry a aktivity. Jakmile započaly hudební činnosti, snažila jsem se vše zaznamenat, případně natočit na videozáznam. Třídní vzdělávací plán, který jsem získala, byl vytvořen heslovitě, učitelka mi poskytla knihy a materiály, ze kterých čerpala při jeho tvorbě. Tyto materiály jsem později blíže prostudovala a zanalyzovala.

4 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Získaná data z pozorování, videozáznamu a analýzy dokumentu byla přepsána a zpracována otevřeným, axiálním a selektivním kódováním a následně byla vytvořena zakotvená teorie. Kódy byly složeny z písmen a číslic, přičemž písmeno označuje metodu sběru dat, první číslo je číslo pozorování nebo videozáznamu a druhé číslo označuje stránku v transkripci a třetí číslo řádku.

4.1 Interpretace zpracování dat z pozorování a videozáznamu

Technikou otevřeného kódování byly vytvořeny kódy, které vystihují podstatu pozorovaných jevů. Tyto kódy byly seskupovány do kategorií a subkategorií, které byly vnitřně provázané.

Kategorie Chování

Kategorie **Chování** byla největší a vznikla spojením více subkategorií, které jsou uspořádané do tabulky (*Tab. 1*) pro větší přehled.

Tab. 1. Chování

KATEGORIE CHOVÁNÍ	
SUBKATEGORIE	NEJVÝRAZNĚJŠÍ KÓDY
Kamarádství	Pomoc kamarádovi (P4;10;2), (P6;11;29) Projevy náklonnosti (P6;11;12), (P9;15;19), (P12;20;6) Pozorování chování druhých (P2;45;12), (V2;6;9), (P15;24;28)
Problémy při adaptaci	Projevy chování při adaptaci na prostředí (V5;10;25), (P1;2;4), (P1;2;6)
Odezvy	Reakce na situace (P6;11;14), (V9;16;16), (P10;17;9) Vnímání druhých (P14;23;23;), (P11;18;21), (P15;24;28)
Projevy emocí	Radost (P6;11;2), (P6;11;28), (V6;13;15), (P2;3;20) Strach, nejistota (V10;16;22), (V4;10;6), (P6;11;20), (P2;3;10)

Subkategorie **Kamarádství** vznikla z kódů, které vyznačovaly projevy náklonnosti, **pomoci kamarádovi** a hraní si s ním, připojení se k ostatním:

- Starší holčička sama pomáhá dvojici vedle sebe se vyměnit (P6;11;29),
- Většina si sedá ke svému oblíbenému kamarádovi (P6;11;12),
- Dvě holčičky se drží za ruce, skáčou po třídě a zpívají (P9;15;19),
- Chlapec si vybírá kamaráda, s kterým si často hraje (P12;20;6),
- Další dva kluci se dívají na druhého kamaráda, jak mu to jde (V2;6;9),
- Holčička se chvílemi přidává taky (V7;14;26).

Výše uvedené jevy byly pozorovány u starších dětí. Mladší děti spíše pozorovaly **chování druhých**:

- Ostatní děti to sledují, ale nic neříkají, berou to jako samozřejmost (P2;45;12),
- Občas se podívají, co se tam děje, ale nevadí jim to (P15;24;28),
- Děti si sice spontánně hrají, ale pozorují ji (V11;18;12).

Během výzkumu byly pozorovány **problémy při adaptaci**. Byly to pocity nejistoty, pozorování chování druhých, ovládání svých pocitů:

- Potom během písničky si dítě přestává hrát a odchází za učitelkou (V5;10;25),
- Jedna holčička nezpívá a dívá se (V7;14;25),
- Chlapec si přestává hrát a čeká, kdy učitelka skončí (P1;2;4),
- Chlapec jde k učitelce, chvíli se dívá, a pak jí začne mačkat klapky na klavíru (P1;2;1)
- Chlapec poslechne učitelku, jde a sedá si a koberec a hraje si (P1;2;6).

Adaptace na prostředí zvládly děti za podpory převážně učitelky.

Subkategorie **Odezvy** byla složena z řešení problémů nebo vzniklých situací při hudebních činnostech a z respektování individuality dětí v projevech chování:

- Jedna holčička nechce být s tím, koho mu vybrala učitelka (P6;11;14),
- Větší holčička, která vede za ruku menší holčičku, nestíhá dojít mezeru mezi dětmi a nelíbí se jí, že na ni pokřikují (P10;17;9),
- Během divočení srazí jeden chlapeček kamarády, jeden z nich začne plakat (V9;16;16),

- Dívají se na kamarády, jestli to také dělají (P14;23;23),
- Je vidět, že děti by s ní chtěly zpívat nebo hrát, ale holčička nemá zájem (P11;18;21),
- Občas se podívají, co se tam děje, ale nevádí jim to (P15;24;28).

Subkategorie **Projevy emocí** byla vytvořena z jevů, které vznikly z potřeby dětí vyjádřit své přání či pocity kladné nebo záporné:

- Během výměny se děti smějí a sdělují si, jak se jim to líbilo a jak to budou dělat teď zase oni (P6;11;28),
- Začnou se o tom bavit, co se jim tam líbilo nebo nelíbilo (V6;13;15),
- Děti se usmívají a říkají, co se jim to líbilo (P6;11;2),
- Děti křičí: „Joooo!“ (P2;3;20),
- Chlapec pláče, ostatní se k němu sbíhají (V10;16;22),
- Jeden chlapec vpředu, který cvičí s rourami, se pořád otáčí na děti a učitelku. Vypadá to, že vše kontroluje (V4;10;6),
- Další chlapec z jiné dvojice říká, že to nechce dělat (P6;11;20).

Kategorie Řízené hudební činnosti

Řízené hudební činnosti byly závislé na připravenosti a schopnosti učitelky. Děti se při nich učily dodržovat pravidla, respektovat druhé, spolupracovat a komunikovat. Tuto kategorii jsem rozdělila do subkategorií (*Tab. 2*).

Tab. 2. Řízené hudební činnosti

KATEGORIE ŘÍZENÉ HUDEBNÍ ČINNOSTI	
SUBKATEGORIE	NEJVÝRAZNĚJŠÍ KÓDY
Hry s rytmem a nástroji (ŘHC)	Děti předávají roury svým kamarádům a sdělují si, jak se jim to líbilo (P5;10;16)
Hudebně pohybové činnosti (ŘHC)	Předvádí u toho různé pohyby a většina dětí to opakuje (P2;4;21)
Zpěv (ŘHC)	Děti zpívají z plných plic (P4;9;24)

Relaxace (ŘHČ)	Děti se velmi koncentrují, aby kamarádovi neublížily (P6;11;26)
----------------	---

Hry s rytmem a nástroji (ŘHČ) byly během řízených činností spojeny s hudbou nebo zpěvem:

- Dětem se bubnování moc líbí (P13;22;33),
- Starší holčičce dává triangel a vysvětluje jí, kdy bude hrát (P2;4;13),
- Děti předávají roury svým kamarádům a sdělují si, jak se jim to líbilo (P5;10;16),
- Okamžitě s nimi začnou bouchat o sebe, o zem (P5;10;17),
- děti se seběhnou ke klavíru a dívají se (P2;3;6).

Hudebně pohybové činnosti (ŘHČ) byly často spjaty se zpěvem, hrou na klavír nebo s reprodukovanou hudbou. Děti se učily napodobovat pohyby, současně rozvíjely hrubou motoriku:

- Předvádí u toho různé pohyby a většina dětí to opakuje (P2;4;21),
- Začínají se pohupovat, tančit, ale neuklízí (P2;3;22),
- Kluci stojí proti sobě a třepou hlavou do rytmu hudby (P4;9;13).

Zpěv (ŘHČ) byl propojen v řízené činnosti s pohybem, nástrojem i rytmizací. Děti během zpěvu spolupracovaly s druhými, projevují radost, přizpůsobovaly chování pravidlům, učily se porozumět obsahu písně a různými způsoby ji prožívat:

- A tak děti začnou zpívat všichni naráz (P12;20;10),
- Holčička se ptá, co je to za písničku (P4;9;10),
- Některé děti se už nemůžou dočkat a začínají zpívat narozeninovou píseň (P12;20;17).

Během **Relaxace (ŘHČ)** docházelo k projevům přátelství, děti se učily vcítit se do potřeb a pocitů druhých, umět projevovat libost či nelibost:

- Děti se velmi koncentrují, aby kamarádovi neublížily (P6;11;26),
- Jedna holčička nechce být s tím, koho jí učitelka vybrala (P6;11;14),
- I ti, kteří jsou jinak živější, jsou v klidu (P6;11;26).

Kategorie Spontánní hudební činnosti

Spontánní hudební činnosti vznikaly buď v návaznosti na řízené činnosti anebo z vnitřní přirozené potřeby dětí. Kategorii Spontánní hudební činnosti jsem rozdělila do subkategorií (Tab. 3).

Tab. 3. Spontánní hudební činnosti

KATEGORIE SPONTÁNNÍ HUDEBNÍ ČINNOSTI	
SUBKATEGORIE	NEJVÝRAZNĚJŠÍ KÓDY
Hry s rytmem (SHČ)	Kloužou se po skluzavce a rytmizují (P8;15;7)
Hudebně pohybové činnosti (SHČ)	Dožadují se učitelky, aby jim pustila písničku (P15;24;18)
Zpěv (SHČ)	Dvě holčičky se drží za ruce, skáčou po třídě a zpívají (P9;15;19), Starší holčička začíná zpívat, chlapec se k ní přidává (V6;13;4)
Dramatizace (SHČ)	Nevnímá ho a hraje svou roli dál (V11;18;11)

Při **Hrách s rytmem (SHČ)** se u dětí rozvíjela fantazie, docházelo k projevům přátelství, ke společnému prožitku s druhými a k učení pomocí nápodobou:

- Kloužou se po skluzavce a rytmizují (P8;15;7),
- Dvě holčičky se drží za ruce, skáčou po třídě a zpívají (P9;15;19),
- Děti je na lavičce napodobují, dívají se na sebe a smějí se (V4;10;14).

Při spontánních **Hudebně pohybových činnostech (SHČ)** docházelo k verbální komunikaci mezi dětmi, zejména k prosazení vlastního názoru:

- Holky se snaží vše zorganizovat (P15;24;23),
- Dožadují se učitelky, aby jim pustila písničku (P15;24;18),
- Ale kluci nechtějí, tak odchází bokem skákat (P15;24;24).

Zpěv (SHČ) byl nejspontánnější projev z hudebních činností u dětí. Během něho docházelo k nejrůznějším situacím a prožitkům. Děti v průběhu spontánního zpěvu projevovaly svůj názor pozitivní i negativní, řešily konflikty, pozorovaly druhé, zapojovaly se a kooperovaly s ostatními, docházelo k učení se slov, k zapamatování textu:

- Dvě holčičky se drží za ruce, skáčou po třídě a zpívají (P9;15;19),
- A říkají, že už to zpívat nechce, že se jí to nelíbí (P10;17;30),
- Zpívají znovu to stejné (P7;14;20),
- Neví pořádně slova, tak se dívají na sebe (P4;8;20).

Dramatizace (SHČ) se u dětí projevovala velkým zaujetím, vcítěním se do rolí a vnitřním prožitkem:

- Ostatní děti sedí potichu a sledují (V15;24;4),
- Nevnímá ho a hraje svou roli dál (V11;18;11),
- Holky jsou opravdu spontánní a nestydí se (V15;24;3),
- Nevnímá ho a hraje svou roli dál (V11;18;11).

Kategorie Emoce

Kategorie Emoce vznikla spojením čtyř subkategorií, které jsou popsány blíže v tabulce (Tab. 4).

Tab. 4. Emoce

KATEGORIE EMOCE	
SUBKATEGORIE	NEJVÝRAZNĚJŠÍ KÓDY
Společné prožívání	Projevy radosti (P12;20;17), (P10;17;23), (P6;12;20) Navazování kontaktu s kamarády (V9;16;13), (P2;4;16)
Emoční projevy při adaptaci na prostředí	Zvládnutí vlastních pocitů (P2;3;7), (P2;4;11)
Vyjádření potřeb	Umět vyjádřit své potřeby a přání (P6;11;28), (V6;13;15)
Vlastní prožitek	Vcítění se do role (V11;18;7)

Subkategorie **Společné prožívání** vznikla z kódů, které se vztahují k hudebním činnostem, které probíhaly společně. Projevy radosti se nejčastěji projevovaly úsměvem na kamaráda, nadšením nebo celkovým veselím během činností:

- Děti počítají s učitelkou, smějí se, líbí se jim to (P12;20;17),
- Děti se během honičky smějí na sebe, zpívají (P10;17;23),
- Děti, které mají roury, se usmívají (P6;12;20),
- Všichni se smějí, holky, herci i učitelka (V15;24;6),
- Holky se smějí (V13;22;1),

Navazování kontaktu s kamarády bylo provázeno projevy veselí, radosti, spokojenosti a spolupráce mezi dětmi. Většina dětí se smála, projevovala kladné emoce, záporné emoce jsem během přátelských projevů nepostřehla. Děti, které se nesmály, byly ale spokojené a spíše pozorovaly chování druhých:

- Usmívají se na kamaráda, mají z toho radost (V9;16;13),
- Většina dětí se směje a dívá se na kamaráda, jak mu to jde (P2;4;16),
- Děti se usmívají, dívají se na sebe a cvičí (P6;12;26),
- Dvěma dětem to přijde srandovní, co mají předvádět, a začnou se smát (P2;4;24),
- Holky se na sebe dívají a usmívají se (V5;10;23).

Subkategorie **Emoční projevy při adaptaci na prostředí** vznikla z pozorování reakcí u malých dětí, které s pomocí učitelky a nabízených aktivit dokázaly alespoň na chvíli ovládat své emoce. Těchto emocí bylo pozorováno spíše ojediněle:

- Chlapci, kteří plakali, přestali plakat a koukají, jak se hraje na klavír (P2;3;7),
- Další chlapeček sedá učitelce na klín. Učitelka ho pohladí po vlasech a zpívá dál (P2;4;18),
- Děti přestávají plakat a dívají se na nástroje (P2;4;11).

Po skončení hudebních činností však dochází ke ztrátě kontroly emocí:

- Chlapec začal znovu plakat (P2;3;10).

Úspěšné zvládnutí adaptace na prostředí se u dětí projevovalo zvládnutím studu:

- Některé se stydí, ale pak začnou cvičit podle učitelky (P6;12;21),
- Asi se trošku stydí, tak to jde zpívat ke zdi (V11;18;10),
- Ale holky jsou opravdu spontánní a nestydí se (V15;245;3).

Subkategorie **Vyjádření potřeb** byla vytvořena z jevů, které vznikly z potřeby dětí vyjádřit své potřeby, přání či pocity během činností:

- Během výměny se děti smějí a sdělují si, jak se jim to líbilo a jak to budou dělat teď zase oni (P6;11;28),
- Začnou se o tom bavit, co se jim tam líbilo nebo nelíbilo (V6;13;15),

Subkategorie **Vlastní prožitek** vznikl sice z jednoho záznamu, ale byl z mého pohledu důležitý. Byl pořízen z pozorování během spontánních odpoledních činností, při kterém se dívka vcítala do role a naprosto bez zábrán se projevovala:

- Zpěv velmi prožívá, hraje roli se vším všudy (V11;18;7),
- Na holčičce je vidět, že svou roli se zpěvem hodně prožívá (V11;18;9),
- Velmi to prožívá, zpívá hodně nahlas (V11;18;14).

Kategorie Prostředí

Kategorie Prostředí se vyznačuje místem, ve kterém hudební činnosti probíhaly (Tab. 5).

Tab. 5. Prostředí

Prostředí	
SUBKATEGORIE	NEJVÝRAZNĚJŠÍ KÓDY
Ve třídě	Jedna holčička začne běhat po třídě a létat jako vrána (P2;4;26)
Na vycházce	Během vycházky si dvě holčičky dokola pořád zpívaly (P12;21;21)

Vzhledem k tomu, že výzkum byl prováděn v podzimním období, většina činností probíhala **ve třídě**:

- Jedna holčička začne běhat po třídě a létat jako vrána (P2;4;26),
- Pláče, nechce jít do třídy (P2;2;24),
- učitelka jde k dítěti v herně (P2;3;24).

Na vycházku se chodilo dle časového denního režimu:

- Během vycházky si dvě holčičky dokola pořád zpívaly (P12;21;21),
- Někdo z dětí si vzpomněl na písničku o hadovi a začal zpívat (P2;5;15).

Kategorie Komunikace v interakci

Tato kategorie byla rozdělena do dvou subkategorii (Tab. 6).

Tab. 6. Komunikace v interakci

KATEGORIE KOMUNIKACE V INTERAKCI	
SUBKATEGORIE	NEJVÝRAZNĚJŠÍ KÓDY
Neverbální	Vyjádření vlastní potřeby dítěte (P12;21;14), (P6;11;30), (P2;4;17)
Verbální	Projevy přátelství mezi dětmi (P15;24;17),(V2;6;8), (V7;14;29), (P6;11;16), Vyjádření vlastní potřeby (P10;17;27), (P10;17;30) Řešení různých situací (P15;24;18), (P15;24;23), (P15;24;23)

Neverbální komunikace probíhala mezi dětmi ojediněle, ale i přesto byla pozorována v situacích, kdy děti neuměly nebo nechtěly vyjádřit své potřeby či přání:

- Někteří šeptají a někteří pantomimicky ukazují (P12;21;14),
- Chlapec, který se nechtěl masírovat, přichází k učitelce a dívá se na ni, ale nic neříká (P6;11;30),
- Holčička a chlapec si zacpávají uši (P2;4;17).

Verbální komunikace probíhala mezi dětmi nejvíce. Komunikační schopnosti a dovednosti sloužily dětem k navázání kontaktu, k vyslovení přání a potřeb, k řešení různých situací, k rozvoji hry, ke sdělování informací, k rozvoji myšlení a k sebeprosazení v činnostech:

- Děti si mezi sebou vyprávějí o zážitcích z dopoledne (P15;24;17),
- Dva kluci nebubnují a začnou si mezi sebou vykládat (V2;6;8),
- Kluci se mezi sebou začnou bavit, jak se to zpívá (V7;14;29),
- Děti mají za úkol domluvit se, kdo si sedne a kdo lehne (P6;11;16),
- Jedna holčička se začne dohadovat s druhou, že ty slova tam tak nejsou (P10;17;27),
- Děti se dožadují u učitelky, aby jim pustila písničku znovu (P15;24;18),
- Říká jí, že už to zpívat nechce, že se jí to nelíbí (P10;17;30),

- Téměř všichni se domluví, až na dvě dvojice (P6;11;17),
- Holky se vše snaží zorganizovat (P15;24;23),

Kategorie Nápodoba

Tab. 7. Nápodoba

Nápodoba	
SUBKATEGORIE	NEJVÝRAZNĚJŠÍ KÓDY
Záměrná n.	Hudba hraje, polovina dětí cvičí podle učitelky(V4;10;5),
Spontánní n.	Jedna holčička u toho začne padat na zem a smát se, kluci vedle ní to začnou dělat taky (P9;15;26),

Nápodoba je vlastně jednou z hlavních oblastí sociálního učení. U dětí v mateřské škole bylo pozorováno napodobování chování podle učitelky tedy **záměrná**:

- Hudba hraje, polovina dětí cvičí podle učitelky (V4;10;5),
- Učitelka upozorňuje děti, aby se na ni dívaly, jak bouchá do pytlíčků ona (V2;6;4),
- Předvádí u toho různé pohyby, většina dětí je opakuje, zbytek dětí kouká na učitelku (P2;4;21).

Spontánní nápodoba probíhala v řízených i spontánních činnostech, většinou při pozorování druhých dětí:

- Zvedá ruce do rytmu podle nich (V4;10;8), druhá chodí za ní (V11;18;8),
- Menší děti se dívají po druhých kamarádech a snaží se je napodobovat (P6;11;27),
- Děti na lavičce je napodobují a dívají se na sebe a smějí se (V4;10;14),
- Jedna holčička u toho začne padat na zem a smát se, kluci vedle ní to začnou dělat taky (P9;15;26).

Kategorie Koncentrace

Největší projevy koncentrace (Tab. 8) u dětí probíhaly během spontánních i řízených činností a ovlivňovaly jejich chování, kamarádství, celkovou zaujatost při hře, prožívání a jejich výkon.

Tab. 8. Koncentrace

Koncentrace	
SUBKATEGORIE	NEJVÝRAZNĚJŠÍ KÓDY
Zaujetí hrou	jak stojí v řadě, dívají se, jak následují nástroje po sobě, aby nic nezmeškaly (P12;21;9),
Soustředění se	(P12;21;8), (V2;6;6), (V5;10;23)

Projevy koncentrace byly nejvíce pozorovány při **zaujetí** vlastní nebo řízenou **hrou**:

- jak stojí v řadě, dívají se, jak následují nástroje po sobě, aby nic nezmeškaly (P12;21;9),
- všechny děti sedí a dávají pozor, co se bude dít (P14;23;28),
- spíše je zajímá hraní na nástroje (P2;4;19).

Taktéž se koncentrace projevovala **soustředěním se**:

- děti jsou soustředěné a jde jim to (P12;21;8),
- učitelka bubnuje a zpívá, děti se přidávají, soustředí se, sledují učitelku (V2;6;6),
- všichni, kdo mají roury, se soustředí a dělají vše podle instrukcí (V5;10;23).

Kategorie Pravidla

Tab. 9. Pravidla

Pravidla	
SUBKATEGORIE	NEJVÝRAZNĚJŠÍ KÓDY
Domluvená p.	(P4;9;11), (P13;22;26), (P9;15;21), (V5;10;26)
Nová p.	(V9;16;14), (P12;21;4), (P2;3;16)

Pravidla jsou součástí každé hry i činnosti, každého soužití ve skupině. Aby děti mohly mezi sebou navzájem kooperovat a rozvíjet se, je zapotřebí přizpůsobovat své chování společně stanoveným pravidlům, která mohou být **domluvená**:

- Děti se dožadují písničky na uklízení (P4;9;11),
- Pouští tedy písničku a odpočítává uklízení, děti uklízí (P13;22;26),
- A děti začnou uklízet – domluvený signál (P9;15;21),
- Ale už se musí roury uklízet (V5;15;26).

Pravidla však mohou vzniknout i **nová**, jako reakce na nečekané situace:

- Zpívají s učitelkou a postupují podle slov v písni (V9;16;14),
- Učitelka je zastavuje a říká, že si sama vybere a že se určitě všichni vystřídají (P12;21;4),
- Učitelka říká: „musíte počkat, až se všichni nasvačíme.“ (P2;3;16).

Kategorie Reakce na situaci

Tab. 10. Reakce na situaci

Reakce na situaci	
SUBKATEGORIE	NEJVÝRAZNĚJŠÍ KÓDY
Pozitivní r.	(P10;17;30), (P4;9;23), (V5;10;22)
Negativní r.	(P6;11;19), (P6;11;13), (V14;23;16)

Pozitivní reakcí na situace bylo vyjádření vlastního názoru, řešení konfliktu či situace:

- A říká, že už to zpívat nechce, že se jí to už nelíbí (P10;17;30),
- Dvě děti si šly sednout zase na lavičku a nechtějí zpívat ani tancovat (P4;9;23),
- Líbí se jim to. Usmívají se na sebe i na učitelku a na kamarády (V5;10;22).

Negativní reakce jsou spojeny s negativními emocemi dětí nebo s nerozhodností, s neschopností řešit situaci, problém:

- Jeden chlapec je rozmrzlý (P6;11;19),
- Malá holčička neví, ke komu si má sednout (P6;11;13),
- Jeden chlapec už nechce, tak si sedá na křeslo (V14;23;16).

Kategorie Aktivizace

Tab. 11. Aktivizace

Aktivizace	
SUBKATEGORIE	NEJVÝRAZNĚJŠÍ KÓDY
Manipulace	(P2;3;9), (P2;3;21), (P4;9;26)
Motivace	(P2;3;6), (P10;17;30), (P4;9;22), (V5;10;22)
Zpětná vazba	(P2;4;1), (P4;9;27), (P6;11;2), (V2;6;14)

Aktivizace dětí jsem vysledovala v řízených činnostech a byly výsledkem působení učitelky na dítě, nicméně i to mělo vliv na průběh pozorování.

Byly to reakce učitelky, která mi připomínala **manipulaci**:

- My bychom si mohli zahrát na dřívka a na bubínek. Musíme si ale nejdřív uklidit (P2;3;9),
- Zkusíme uklidit, než písnička skončí (P2;3;21).
- Jen děti budou zpívat, protože učitelka bude už jen tančit (chtěla děti motivovat, aby začaly zpívat) (P4;9;26).

Motivace byla opět ze strany učitelky:

- Učitelka začne zpívat píseň znovu a holky se k ní přidávají (P10;17;30),
- Učitelka se pustí a děti to opakují po ní (P4;9;22),
- Děti cvičí podle učitelky (V5;10;22),
- Pět dětí se seběhne ke klavíru a dívají se, jak učitelka hraje (P2;3;6).

Zpětná vazba byla poskytována jak učitelkou, tak dětmi:

- Učitelka je pochválí za to, že jim to tak pěkně šlo (P4;9;27),
- Učitelka cinká na metalofon a říká, že mají pěkně uklizeno (P2;4;1),
- Děti se usmívají, říkají, že se jim to líbilo (P6;11;2),
- Děti si mezi sebou začnou sdělovat, jak se jim to povedlo (V2;6;14).

Kategorie Sebepojetí

Tab. 12. Sebepojetí

Sebepojetí	
SUBKATEGORIE	NEJVÝRAZNĚJŠÍ KÓDY
spontánní projevy	(V2;6;6), (P2;3;22), (P4;9;12)
Vcítění do role	(V11;18;7), (V11;18;9), (V12;18;18), (V6;13;12)

Kategorie **Sebepojetí** je složena z projevů chování dětí na základě jejich vnitřního prožívání během činností a her. Nejvíce to bylo možné pozorovat při **spontánních** činnostech, kdy se děti samy rozhodovaly:

- Děti sice uklízí, ale i tančí do rytmu hudby (P4;9;12),
- Bubnují všichni, občas si dá někdo pytlík na hlavu, ale pak ho dá zpět a začne bubnovat (V2;6;6),
- A začínají se pohupovat, tančit, ale neuklízí (P2;3;22).

Subkategorie **Vcítění do role** byl pořízen z pozorování během spontánních odpoledních činností, při kterém se dívka vcítila do role a naprosto bez zábran se projevovala:

- Zpěv velmi prožívá, hraje roli se vším všudy (V11;18;7),
- Na holčičce je vidět, že svou roli se zpěvem hodně prožívá (V11;18;9),
- Velmi to prožívá, zpívá hodně nahlas (V11;18;14),
- Objevuje se za ní chlapec s dekou, ale holčička si dělá pořád svoje (V12;18;19),

A také při spontánních výtvarných činnostech:

- Chlapeček něco zpívá a přitom třepe rukama, pak se dívá, co se děje ve třídě (V6;13;12).

Kategorie Adaptace na prostředíTab. 13. *Adaptace na prostředí*

Adaptace na prostředí	
SUBKATEGORIE	NEJVÝRAZNĚJŠÍ KÓDY
Zvládnutí pocitů	(P6;12;21), (V11;18;10), (V15;24;3),
Zaujetí činností	(P2;4;11), (P2;3;7),

Během výzkumu byly pozorovány problémy při adaptaci na prostředí. Rozdělila jsem je do subkategorie, kdy děti **zvládly své pocity** a emoce:

- Asi se trochu stydí, tak to jde zpívat ke zdi (V11;18;10),
- Některé se stydí, ale pak začnou cvičit podle učitelky (P6;12;21),
- Ale holky jsou spontánní a nestydí se (V15;24;3).

Zvládnutí pocitů probíhalo v návaznosti na **zaujetí činností**:

- Děti přestávají plakat a dívají se na nástroje (P2;4;11),
- Chlapci, kteří plakali, přestali plakat a koukají, jak se hraje na klavír (P2;3;7).

Kategorie SpolupráceTab. 14. *Spolupráce*

Spolupráce	
SUBKATEGORIE	NEJVÝRAZNĚJŠÍ KÓDY
Přátelství	(P2;4;16), (V7;14;27),
Sounáležitost	(P12;20;10;), (P12;20;12), (V11;18;15), (V7;14;25), (V9;16;12)
Kooperace	(P2;4;5), (P2;5;24), (P4;9;21), (P9;15;23),

Výrazné kódy byly nalezeny v oblasti přátelství. Jedná se zejména o vytváření a rozvíjení **přátelských vztahů**:

- Dva kluci se šermují s dřívky, ale nezlobí se na sebe, baví je to (P2;4;16),

- Kluci se na sebe podívají a spiklenecky se usmějí (V7;14;27),
- Chlapec si vybírá kamaráda, s kterým si často hraje (P12;20;6),
- Dvě holčičky se drží za ruce, skáčou po třídě a zpívají (P9;15;19),
- Přichází k ní druhá holčička a přidává se k ní (P7;14;19),
- Drží se za ruce, mávají do rytmu a zpívají píseň (V13;21;30),

Kategorie Spolupráce se vyznačovala zejména **kooperací** při činnostech, respektováním tempa druhého dítěte a radostí ze společné práce:

- Ale dívají se po sobě, jestli rytmezují všichni společně (P2;5;24),
- Děti skončí, ostatní tleskají a volají, že si to chtějí zkusit taky (P6;12;23),
- Většina dětí se chytí za ruce (P2;4;5),
- Když jsou všichni v kruhu a drží se za ruce (P4;9;21).

Pocit sounáležitosti byl součástí každé spontánní i řízené hry, například během oslavy narozenin kamaráda:

- A tak děti začnou zpívat všichni naráz (P12;20;10),
- Všichni stojí a tleskají do rytmu (P12;20;12),
- Děti sedí, skládají hru, zpívají spontánně píseň, dívají se na sebe (V7;14;25).

4.2 Interpretace zpracování dat z dokumentu

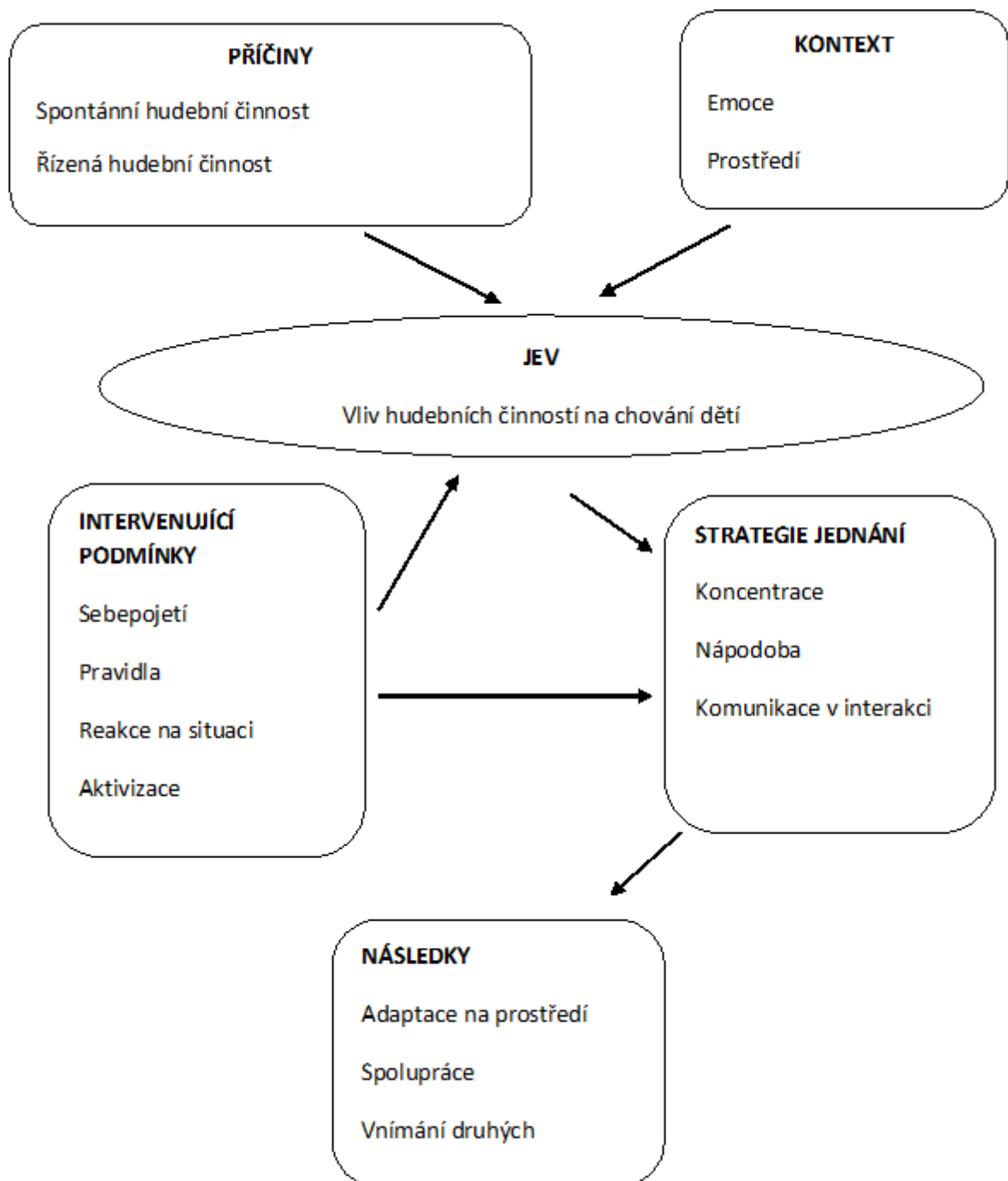
Na základě třídního vzdělávacího plánu jsem rozkódovala získaná data do následující tabulky. Kategorii Plánované činnosti jsem rozdělila do subkategorií (*Tab. 15*) podle očekávaných výstupů (kódů).

Tab. 15. Plánované činnosti

PLÁNOVANÉ ČINNOSTI	
SUBKATEGORIE	KÓDY
Zpěv	Naučit se píseň Správně vyslovovat
Tanec	Napodobit pohyb podle vzoru Pohybovat se koordinovaně Umět spojit pohyb se zpěvem Respektovat dohodnutá pravidla během tance aktivně se zapojovat
Hra s nástrojem	Spolupráce – souhra Rytmizace Koordinace pohybu

4.3 Vztahy mezi kategoriemi

Dalším krokem k vytvoření zakotvené teorie bylo axiální kódování. Jednotlivé kategorie jsem seřídila a uskupila do paradigmatického modelu, který vystihuje vazby mezi nimi.



Obrázek 1. Paradigmatický model

Za *Centrální jev* jsem si zvolila **Vliv hudebních činností na chování dětí**, neboť se k němu zaměřuji interakce a jednání, které jsem se během všech hudebních činností snažila zachytit.

Příčinnými podmínkami se jeví nejenom **plánované činnosti**, ze kterých vychází řízené **hudební činnosti**, ale i **spontánní hudební činnosti**, které často vznikaly pod dojmy z těch řízených, nebo volně, při činnostech výtvarných. Plánované hudební aktivity a hry byly zařazeny převážně s ohledem na hudební výchovu, tvořivost a nápaditost.

Kontextem, který ovlivňuje jev, jsem si zvolila **emoce**, které probíhaly napříč všemi aktivitami, hrami a činnostmi. Tyto emoce se vyznačovaly společným prožíváním, zejména pocity radosti, ale i příjemnými pocity při interakci s kamarády. Důležitou roli hrálo zvládnutí vlastních pocitů při adaptaci na prostředí. Individuálně se u dětí projevovaly emoce při vlastním prožitku během vcítění se do role nebo při vyjádření vlastních potřeb a přání. Podobně ovlivnilo jev i **prostředí**. Více řízených hudebních činností probíhalo ve třídě, při pobytu venku byly pozorovány spíše spontánní hudební projevy dětí.

Intervenující podmínky usnadňují nebo naopak znesnadňují strategii jednání. Do této kategorie jsem zvolila **Sebepojetí**, protože každý projev, reakce, prožívání, se lomí přes osobnost dítěte a je výsledkem toho, jak dítě vnímá samo sebe. Bez **pravidel** by nemohla fungovat žádná společnost, ani společnost dětí. Aby se děti mohly správně rozvíjet, spolupracovat a vytvářet společenské vztahy, je potřeba přizpůsobit své chování společným normám. **Reakce na situace** u dětí lze těžko odhadnout, nicméně je můžeme rozdělit na pozitivní či negativní. Ovlivňují komunikaci a interakci mezi dětmi. Taktéž **aktivizace** může zlepšit strategie při hrách, důležitá je zpětná vazba v podobě pochvaly a manipulace za účelem zvládnutí činnosti.

Strategie jednání byly záměrné a cílené reakce na jev. Protože jsem zkoumala malé děti, nejčastější strategií se jevila **nápodoba** chování a jednání učitelky nebo kamarádů. Největší projevy **koncentrace**, které vedly k různým strategiím v chování a jednání, bylo vlastní zaujetí hrou a potřeba zvládnutí činnosti nebo úkolu. Nedílnou součástí je komunikace v interakci, která byla verbální i neverbální, projevovala se ve směru k učitelce, ale i mezi dětmi.

Následky vnímám jednání, právě ovlivněné kontextem, intervenujících podmínek a zvolenou strategií. Je to **adaptace na prostředí**, **spolupráce**, projevy přátelství, pocit sounáležitosti a **vnímání druhých**. V nich je možné vysledovat sociální dovednosti.

4.4 Vytvoření teorie

Klíčovou centrální kategorií jsem si zvolila *Vliv hudebních činností na chování dětí*. Analytický příběh byl vytvořen kolem této centrální kategorie.

Chování dětí bylo ovlivněno a rozvíjeno během hudebních činností. Děti si navzájem pomáhaly, a všímaly si pocitů druhých. Během aktivit vznikaly první náznaky přátelství, ale také se přátelství prohlubovalo, zejména společnými radostnými chvilkami během pohybových či jiných her. Děti musely respektovat daná pravidla. V průběhu hudebních činností vznikaly různé situace, které se staly podnětem pro rozvoj sociálních dovedností, jako je řešení situací, komunikace či spolupráce. Využití hudebních činností při rozvoji sociálních dovedností je ovlivněno různými faktory. Tyto faktory můžeme rozdělit na vnější a vnitřní. Vnějšími faktory je dodržování základních společenských norem v prostředí mateřské školy, vytváření třídních vzdělávacích plánů a připravenost, schopnosti a dovednosti učitele. Taktéž emoční vyspělost, která se rozvíjí před vstupem do mateřské školy, ovlivňuje jeho projevy a chování při adaptaci na nové prostředí. Prostřednictvím hudebních činností jako jsou například hra s pravidly lze dosáhnout přijetí těchto norem. Stejně tak prostřednictvím písně se dítě může lépe adaptovat, zejména pokud je již v rodině pěstován vztah k hudbě. Pro dítě jsou potom hudební aktivity příjemné, cítí se v nich dobře. Dalším vnějším faktorem, který determinuje využití hudebních činností, je aktivizace dítěte, vzbuzení jeho zájmu o činnost vhodnou motivací. Vzorem pro nápodobu chování a jednání může být učitelka ale i jiné dítě v mateřské škole. Vnitřními faktory jsou ovlivněny genetickou výbavou každého dítěte, jeho osobností a rodinnou výchovou. To jak dítě vnímá druhé, umí se vcítit do jeho pocitů, dokáže společně prožívat různé chvíle během hudebních činností, se lomí přes osobnost každého dítěte. Dítě by mělo být rozvíjeno všestranně, a proto v prostřednictvím hudebních činností lze komunikace, spolupráci, přátelství, kooperaci i vlastní sebepojetí.

5 SHRNUÍ VÝZKUMU A DOPORUČENÍ PRO PRAXI

V této kapitole je provedeno vyhodnocení výsledků výzkumu, a to v souvislosti s výzkumným problémem a výzkumnými otázkami. Výsledek však nemůže být zobecněn, ale platí pouze pro konkrétní výzkumný soubor.

Výzkumná otázka č. 1

K jakým hudební činnostem dochází během řízené a spontánní hry?

Během *řízené hry* docházelo zejména k hudebně pohybovým činnostem, rytmizaci, hraní na nástroje, zpěvu a relaxaci. Základním specifickým hudebně pohybových činností bylo propojení pohybu se zpěv, básní, s rytmem a s hudbou, která byla reprodukována nebo hraná na klavír. Hry s nástroji se vyznačovaly buď samostatnou hrou na nástroj, nebo spojením se zpíváním dětských lidových písní. Zpěv byl nejpřirozenějším projevem dětí a byl pozorován téměř ve všem. Relaxace, která byla důležitá v průběhu dne, probíhala s ohledem na potřeby všech dětí. K dramatizaci písně nebo propojení s výtvarnou technikou během výzkumu nedošlo.

Ve *spontánních hrách* se projevovaly prvky z řízených hudebních činností. Vznikaly buď v návaznosti na předchozí řízenou činnost, nebo se projevovala vnitřní přirozená potřeba dětí. Nejvíce se rozvíjela fantazie a emoce. Během spontánních her jsem pozorovala hry s rytmem, hudebně pohybové činnosti, zpěv a dramatizaci. Hry s nástroji nebyly pozorovány. Děti měly možnost volného přístupu k různým hudebním nástrojům, ale nevyužily ji. Zpěv děti využily při každé příležitosti, během spontánních her jako bylo například kreslení nebo skládání puzzle.

Výzkumná otázka č. 2

Jaké sociální dovednosti se při hudebních činnostech rozvíjí u předškolních dětí?

Při hudebních činnostech se rozvíjela zejména *komunikace* mezi dětmi, která probíhala v řízených i spontánních činnostech. Byla spojena s vyjádřením vlastního názoru na různé situace, v navázání kamarádství během interakcí. V návaznosti na komunikaci jsem pozorovala *řešení různých situací*, které vznikaly bezprostředně v průběhu činností. Děti se s pomocí učitelky nebo i samy dokázaly domluvit, kdo bude s kým tancovat, v případě konfliktu dokázaly vše vyřešit. Během hudebních činností sdělovaly vlastní pocity a dojmy. Další sociální dovednosti bylo možno vyzorovat v *chování*. Děti se snažily pomáhat druhým, přijmout kamaráda mezi sebe, respektovat přání a potřeby druhého,

napodobovat chování podle vzoru kamaráda nebo učitelky. Spolupráce a kooperace probíhala s respektováním individuálních potřeb dítěte. V *emocích* byla nejvýraznější radost, která byla cítit ze všech činností. Společné prožívání se projevovalo úsměvy na kamaráda, nadšením a všeobecným veselím. Co se týká *adaptace na prostředí*, děti byly schopné během hudebních činností snáze ovládnout pláč a bylo na nich vidět zaujetí. *Adaptace* se projevovala i přijmutím a respektováním pravidel při hudebních činnostech. Relaxační hry navozovaly pocity klidu, děti přistupovaly ke svým kamarádům citlivě a dokázaly respektovat jejich projevy. *Vlastní sebepojetí* bylo možné sledovat v hudebně dramatickém spontánním projevu, při pohybových činnostech a zpěvu. *Sebehodnocení* probíhalo pouze vyjádřením libosti či nelibosti po skončení řízené hudební činnosti. Nejvýrazněji rozvíjenými sociálními dovednostmi tedy byly komunikace, prožívání emocí, spolupráce a vnímání druhých, projevy empatického chování při navazování kamarádských vztahů.

Výzkumná otázka č. 3

Jaké očekávané výstupy jsou rozpracovány v třídním vzdělávacím plánu a kterými hudebními činnostmi jsou naplňovány?

Očekávanými výstupy v hudebních činnostech v třídním vzdělávacím plánu bylo umět projevit náklonnost nebo city ke kamarádovi, spolupráce s ostatními, aktivní zapojení do činností, tvořivost, nápaditost, napodobení podle vzoru, rozvoj komunikačních dovedností a schopnost soustředit se. Nedostačující se mi jevílo zaměření na emoce dětí. Tyto očekávané výstupy byly naplánovány zejména hudebně pohybovými činnostmi, hrou na hudební nástroje, zpěvem a relaxačně hudebními technikami. Třídní vzdělávací plán nebyl dostatečně rozpracován, aby bylo možné z něj získat více dat. K většímu prozkoumání této oblasti by bylo potřeba provést rozhovor s učitelkou a pozorování její připravenosti a interakce v průběhu hudebních činností.

Doporučení pro praxi

Předškolní období je pro dítě základem pro jeho budoucí hudební rozvoj, nicméně přáním každého z nás by mělo být, aby byla hudba pro dítě potěšením a obohacením. Diplomová práce by mohla pomoci učitelkám lépe plánovat hudební činnosti v souvislosti s rozvojem sociálních dovedností. Například v kontextu s emocemi, které byly prokazatelně pozorovány, aniž by na ně byl v třídním vzdělávacím plánu brán zřetel. Myslím si, že

využití hudebních činností je hlavně závislé na hudebních schopnostech a dovednostech každé učitelky a až v druhé řadě na vybavenosti mateřských škol.

Vzhledem ke skutečnosti, že hudba působí relaxačně, je často využívána v různých terapiích. Snižuje projevy nervozity, napomáhá při problémech s řečí např. koktání. Ovlivňuje dýchání, srdeční tep, puls, zvyšuje hladinu endorfinů, čímž navozuje příjemné pocity a přispívá k pohybovému i emocionálnímu rozvoji. Má příznivý vliv na celkový imunitní systém. Díky těmto skutečnostem lze hudební činnosti využít k rozpoznání a pochopení vlastních pocitů, ke vnímání pocitů a projevů druhých a hlavně k nápravě mezilidských vztahů.

Neměli bychom zapomínat, že dítě vnímá svět komplexně, různé životní situace v mateřské škole i v rodinném prostředí vnímá na základně emocionálního prožitku, který může být spojen s hudbou.

Působení hudby souvisí také s pohyby těla, s rozvojem fantazie. Taneční a pohybové kreace slouží dětem k sebevyjádření. Všechny tyto znaky lze najít v spontánních hrách u předškolních dětí.

Přestože je naše společnost často spojována s konzumním stylem života, kdy není na nic čas, ani na děti, je rodina místem, které může ovlivnit výběr hudby, pěstovat hudební cítění a stejně tak rozvíjet potenciální hudební nadání. S náklonností k hudbě se nenarodíme, musí být pěstována. A rodinné prostředí by mělo být podnětné ve všech směrech, tedy i v tom hudebním, protože hudba působí nejenom esteticky, ale dává základ budoucím mravním hodnotám.

ZÁVĚR

Diplomová práce byla zaměřena na rozvoj sociálních dovedností dítěte předškolního věku prostřednictvím hudebních činností. Rozvoj dítěte by měl probíhat ve všech směrech.

V teoretické části jsem se pokusila vymezit sociální vývoj dítěte předškolního věku a determinanty, které tento vývoj ovlivňují. Sociální dovednosti, které jsou potřeba rozvíjet od dětství, jsem rozdělila do jednotlivých kapitol. Dále jsem se věnovala hudebnímu vývoji v předškolním období a faktory, které ovlivňují hudebnost dítěte. Studium literatury jsem se snažila nalézt a popsat sociální dovednosti v hudebních činnostech.

V praktické části jsem pomocí pozorování, videozáznamů a analýzou dokumentu zjišťovala potřebné informace pro vlastní výzkum, který byl proveden metodou zakotvené teorie. Výzkum prokázal vliv hudebních činností na sociální dovednosti. Získané informace by mohly vést k lepšímu plánování třídních vzdělávacích plánů v mateřských školách. Taktéž by mohl vést k zamyšlení rodičů i učitelů, jestli není hudba v životě dětí příliš opomíjena a jestli by nemohla být lépe využita v sociálním procesu každého z nás.

Hudba je léčivá, a přestože je málo probádána, udržuje si jakési mystické kouzlo. Její samotná povaha nám nedovoluje důkladně vše pochopit, ale dokáže hluboce působit na naše emoce a na náš psychický i fyzický stav.

Hudba byla, je i bude. Je to určitý fenomén, který nalezneme v každé kultuře i v každém časovém období. Je často spojována s výtvarnými, dramatickými či jinými projevy člověka. Hudba v životě plní často funkci společenskou i duchovní, je součástí významných životních událostí, dokáže zachytit kulturní specifika a odlišnosti každého národa.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- BAUMAN, Petr, 2013. *Kritické a tvořivé myšlení: není to málo?: rozvoj myšlení ve filosofických, teologických, psychologických a pedagogických souvislostech*. Vyd. 1. České Budějovice: Teologická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, Centrum filozofie pro děti. ISBN 978-80-7394-432-2.
- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ, 2015. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 2. vydání. Brno: Edika. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0658-1.
- BURKOVIČOVÁ, Radmila, 2016. *Děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí v předškolním vzdělávání*. Vydání: 1. V Ostravě: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7464-812-0.
- COUFALOVÁ, Gabriela, Ivo MEDEK a Jaromír SYNEK, 2013. *Hudební nástroje jinak: netradiční využití tradičních hudebních nástrojů a vytváření jednoduchých hudebních nástrojů : [slyšet jinak]*. Vyd. 1. Brno: Janáčkova akademie múzických umění v Brně. ISBN 978-80-7460-037-1.
- ERKERT, Andrea, 2011. *Hry pro usměrňování agresivity*. Vyd. 2. Praha: Portál, 95 s. ISBN 9788073678852.
- GRAY, Peter, 2012. *Svoboda učení*. Praha: Scio.cz, s. r. o. ISBN 978-80-7430-093-6.
- GRAY, Peter, 2013. Hodnota hry: Definice hry. *Svoboda učení* [online]. [cit. 2017-02-01]. Dostupné z: <http://www.svobodauceni.cz/clanek/hodnota-hry-1>
- GULOVÁ, Lenka, ed. a Radim ŠÍP, ed., 2013. *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4368-4.
- HELUS, Zdeněk, 2004. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Vyd. 1. Praha: Portál. Pedagogická praxe. ISBN 8071788880.
- HELUS, Zdeněk, 2011. *Úvod do psychologie: učebnice pro střední školy a bakalářská studia na VŠ*. Vyd. 1. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3037-0.
- HENDL, Jan, 2016. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0982-9.
- JENČKOVÁ, Eva, 2005. *Hudba a pohyb ve škole*. 2. vydání. Hradec Králové: TANDEM. ISBN 80-903115-7-1.

- KINDLMANNOVÁ, Jana, ed., 2013. *Cesta za žákovskými projekty: metodická příručka projektové výuky a zážitkové pedagogiky Prázdninové školy Lipnice*. 1. vyd. Praha: Prázdninová škola Lipnice. ISBN 978-80-905502-0-9.
- KODEJŠKA, Miloš, 2002. *Integrativní hudební výchova dítěte předškolního věku*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta. ISBN 80-729-0080-3.
- KOHOUTEK, Rudolf, 2008. *Psychologie duševního vývoje*. 1. vyd. Brno: Mendelova zemědělská a lesnická univerzita v Brně. ISBN 9788073751852.
- KOPŘIVA, Pavel, 2008. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála. ISBN 978-80-904030-0-0.
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa, 2005. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada. ISBN 8024708523.
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa, 2014. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4435-3.
- KULHÁNKOVÁ, Eva, 2000. *Hudebně pohybová výchova: metodická příručka pro hudební výchovu ve škole*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 80-717-8437-0.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ, 2006. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1284-0.
- MACKŮ, Richard, ed. a Lukáš LAIBRT, ed., 2013. *Kurzy rozvoje myšlení: pracovní sešit*. České Budějovice: Teologická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, Centrum filozofie pro děti. ISBN 978-80-7394-413-1.
- MATĚJČEK, Zdeněk, 2005. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa : základní duševní potřeby dítěte : dítě a lidský svět*. Vyd. 1. Praha: Grada. ISBN 978-802-4708-706.
- MERTIN, Václav, 2016. *Abeceda pro učitelky mateřských škol*. Vydání první. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7478-923-6.
- MERTIN, Václav, ed. a Ilona GILLERNOVÁ, ed., 2010. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál. ISBN 9788073676278.
- OPRAVILOVÁ, Eva, 2016. *Předškolní pedagogika*. Vydání 1. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5107-8.

- PFEFFER, Simone, 2003. *Rozvíjíme emoce dětí: praktická příručka pro mateřské školy*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 8071787647.
- PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER, 2007. *Psychologie dítěte*. Vyd. 5., V nakl. Portál 4. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-263-8.
- PODŠKUBKOVÁ, Jaroslava, 2004. Úvod do problematiky sociálních dovedností. *e-Pedagogium* [online]. [cit. 2017-04-13]. ISSN 1213-7499. Dostupné z: <http://epedagog.upol.cz/eped2.2004/clanek06.pdf>
- SEDLÁK, František a Hana VÁŇOVÁ, 2013. *Hudební psychologie pro učitele*. Vyd. 2., přeprac. a rozš., V nakl. Karolinum 1. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2060-2.
- SHAPIRO, Lawrence, 2014. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Vyd. 4. Praha: Portál, 267 s. ISBN 9788026206514.
- SHARP, Ann, 2010. *Nemocnice pro panenky*. Vyd. 1. České Budějovice: Teologická fakulta Jihočeské univerzity, Centrum filozofie pro děti. Filozofie pro děti. ISBN 978-80-7394-249-6.
- SLAMĚNÍK, Ivan, 2011. *Emoce a interpersonální vztahy*. Vyd. 1. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3311-1.
- SMOLÍKOVÁ, Kateřina, 2004. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický. ISBN 80-87000-00-5.
- STRAUSS, Anselm a Juliet CORBIN, 1999. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Vyd. 1. Brno: Sdružení Podané ruce. SCAN. ISBN 80-858-3460-X.
- SUCHÁNKOVÁ, Eliška, 2014. *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. Praha: Portál. ISBN 9788026206989.
- SVOBODOVÁ, , 2014. *Poradce ředitelky mateřské školy: Aktuální informace a praktické rady pro řízení mateřské školy*. Praha: FORUM s. r. o., (2). ISSN 1804-9745.
- SVOBODOVÁ, Eva a Hana ŠVEJDOVÁ, 2011. *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0020-8.
- ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk, 2007. *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi: Zdeněk Šimanovský*. Vyd. 3. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-339-0.

ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk a Alena TICHÁ, 2012. *Hrajeme si s písničkou: zpěvník s návody na hry pro děti*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0097-0.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka, 2010. *Přehled vývojové psychologie*. 3., upr. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-802-4424-330.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.

TICHÁ, Alena a Milena RAKOVÁ, 2012. *Zpíváme a hrajeme si s nejmenšími: od narození do 8 let*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0136-6.

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

VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK, 2008. *Sociální psychologie*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1428-8.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

TVP Třídní vzdělávací plán.

RVP PV Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.

ŘHC Řízené hudební činnosti.

SHČ Spontánní hudební činnosti.

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1. Paradigmatický model.....	75
--------------------------------------	----

SEZNAM TABULEK

Tab. 1. Chování.....	58
Tab. 2. Řízené hudební činnosti.....	60
Tab. 3. Spontánní hudební činnosti	62
Tab. 4. Emoce	63
Tab. 5. Prostředí.....	65
Tab. 6. Komunikace v interakci.....	66
Tab. 7. Nápodoba.....	67
Tab. 8. Koncentrace	68
Tab. 9. Pravidla	68
Tab. 10. Reakce na situaci	69
Tab. 11. Aktivizace.....	70
Tab. 12. Sebepojetí	71
Tab. 13. Adaptace na prostředí	72
Tab. 14. Spolupráce	72
Tab. 15. Plánované činnosti.....	74

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P 1: Terénní zápis s přepisem videozáznamů.....	90
Příloha P 2: Třídní vzdělávací plán.....	97

PŘÍLOHA P 1: TERÉNNÍ ZÁPIS S PŘEPISEM VIDEOZÁZNAMŮ

Počet dětí: 14	Datum: 1. 11. 2016
Pozorovatel: Bc. Badinová Lenka	

Téma TVP: Adventní čas

Průběh pozorování

P1

Do 7:00 přišly do mateřské školy 2 děti. Učitelka zdraví děti a chystá na stoleček papíry, nůžky a lepidla, vytváří šablonu na výrobu vločky. Děti odpovídají na pozdrav, vstupují do třídy bez problémů. Učitelka se děti ptá, jak se jim vstávalo a co snídaly. Děti odpoví, že dobře a jdou si hrát na koberec s kostkami. Holčička jde ke stolečku a ptá se paní učitelky, co tam chystá. Učitelka odpoví, že vločku. Holčička: „A můžu si ji udělat?“ „Ano, posad se tady ke stolečku!“ Učitelka se ptá holčičky, jestli ví, co všechno k tomu bude potřebovat. Holčička odpoví, že ne. Paní učitelka jí poradí. Kluci, co si hráli na koberci, se přišli podívat, co se děje u stolečku. Učitelka je chvíli pozoruje a po chvíli se jich ptá, jestli si to chtějí také udělat. Kluci říkají, že ne, že se jenom dívají. Za chvíli je to už nebaví a vrací se ke spontánní hře, kterou mají rozehranou. Staví si hrad a bojují s vojáčky. Domlouvají se, z které strany bude kdo bojovat. Učitelka sedí s holčičkou u stolečku, holčička tvoří a učitelka chystá dál věci na výrobu vločky. Holčička sedí a vyrábí. Učitelka se jí ptá, jak se jí vstávalo a co snídala. Holčička neví, ale ptá se, jestli přijde do školky její kamarádka. Přichází další děti. Většina pozdraví až na jednoho chlapce. Maminka sice mezi dveřmi pozdraví, ale chlapec se stydí. Nedívá se na učitelku ani do třídy. Jde k okýnku zamávat mamince. Učitelka zdraví chlapce, ten však zase neodpovídá, obejde ji a jde si hrát ke klukům na koberec s vojáčky. Sedne si a pozoruje. Po chvíli ho kluci zapojí do jejich hry. Chlapec začne s dětmi komunikovat. Mezi tím usedá učitelka ke klavíru

a přehrává si písničku Zima, zima. Děti sedí a hrají si spontánně nebo tvoří dál. Někteří zvednou hlavu a podívají se na chvíli na učitelku, a pak se zase vrátí ke své hře. Po třídě chodí chlapec, který se styděl, a neví s kým nebo jak si hrát. Jde k učitelce ke klavíru, chvíli se dívá, a pak jí začne mačkat klapky na klavíru. Učitelka mu bez mluvení oddělá prstíky. Chlapec, ale zase hraje. Učitelka přestává hrát a říká mu, že teď hraje ona a až dohraje, že může hrát on. Chlapec přestává hrát a čeká, kdy učitelka skončí. Pak si ho bere učitelka na klín a chlapec chvíli hraje na klavír, mačká klapky, jak ho napadnou. Pak učitelka klavír zavírá a staví chlapce na zem a říká mu, ať si jde hrát, že už to stačilo. Chlapec poslechne, jde a sedá si na koberec a hraje si. V 7:30 přichází druhá učitelka a odvádí si děti ze své třídy.

U stolečku probíhá výroba vločky. Holky se samy mezi sebou domluvily, že chtějí tvořit. Ptají se učitelky, jak se to dělá. Učitelka jim ukazuje postup. Každá z nich má jednu vločku, ale jedné holčičce to jde a druhé ne. Vzteká se a začíná plakat. Učitelka ji uklidňuje a druhá holčička jí nabízí, že až dodělá tu svou, že jí pomůže. Učitelka to komentuje: „No, vidíš, to je kamarádka.“ Holčička přestává plakat, ale pořád je nabručená. Čeká, až si dodělá vločku její kamarádka. Pak si sednou naproti sobě a začnou tvořit. Holčička, která už to má hotové, poučuje kamarádku, jak to má dělat. Daří se.

V1

Děvčata sedí proti sobě. 2Jedna plete vločku, druhá jí pomáhá. Přitom si zpívají, rytmizují: Olaf, sněhulák, Olaf, sněhulák. Smějí se na sebe, spolupracují.

P2

Po 8:00 přichází chlapeček. Pláče, nechce jít do třídy, drží se matky kolem krku. Matka mu domlouvá. Přichází učitelka a vyjednává s maminkou, jestli chce jít s dítětem do třídy nebo jestli si ho má vzít. Ptá se: „Tak jak to uděláme?“ Maminka neví, váhá, pak říká učitelce, aby si dítě vzala, že musí do práce. Dítě stále pláče, nechce se matky pustit. Učitelka radí matce postavit dítě na zem a udělat vše rychle. Maminka domlouvá dítěti, že se nemusí bát, ale že už musí do práce. Učitelka si bere dítě do náruče a odnáší je do třídy. Dítě stále pláče, učitelka mu nabízí hračky, malování barvami. Dítě nechce nic a začne se vztekat. Učitelka se posadí na koberec a začne si sama hrát, dítě stojí a pláče. Jakmile děti zjistily, že si učitelka hraje, přichází k ní a začnou si s ní hrát. Dítě přestává plakat a dívá se, jak si všichni hrají. Pak si sedá učitelce na klín, nehraje si, ale pozoruje.

Přichází další nový chlapec, pláče, učitelka si přebírá dítě od rodiče a bere ho do třídy. Mezi tím začne plakat znovu chlapec, který přišel před ním. Děti si různě hrají dle vlastního rozhodnutí – malují, kreslí, hrají si v kuchyňce, staví z molitanových kostek, kloužou se po skluzavce.

Z celého počtu dětí, pláčou 2 chlapci. Učitelka začíná hrát na klavír a zpívat píseň Zima, zima. 5 dětí se seběhne ke klavíru a dívají se, jak paní učitelka hraje. Ostatní si hrají v herně dál. Chlapci, kteří plakali, přestali plakat a koukají, jak se hraje na klavír. Mezi tím přichází kuchařka a přináší svačinku. Učitelka říká: „Jejda, co pak nám dnes dobrého nachystala paní kuchařka ke svačince?“ „To se jdu podívat, napřed si ale musím umýt ruce.“ Osm dětí odchází s učitelkou podívat se, co je ke svačince. Chlapec začal znovu plakat. Učitelka bere do náruče plačícího chlapce a uklidňuje ho, že mu se vším pomůže a že může ochutnat svačinku. Učitelka žádá paní školnici, aby jí dohlédla na děti v umývárně, a mezi tím chystá svačinku na stůl. U stolečku sedí 9 dětí a svačí, ostatní si hrají podle své libosti. Když se uvolní dítě u stolečku, učitelka jde k dítěti v herně a žádá ho, aby si šlo umýt ruce a svačit. Dítě, které je najezené, odchází do třídy ke svému hraní před svačinou. 3 Dvě děti čekají u klavíru na paní učitelku a ptají se, kdy už se bude hrát. Učitelka říká: „Musíte počkat, až se všichni nasvačíme.“ Ve třídě už nikdo nepláče. Během svačiny se děti zklidnily. Chlapci, kteří ráno plakali, stojí v blízkosti učitelky a pozorují ostatní děti, co dělají.

Po svačince učitelka říká: „A víte, co děti? My bychom si mohli zahrát na dřívka a na bubínek. Musíme si ale nejdřív uklidit.“ Učitelka: „A já vám k tomu uklízení pustím písničku, aby se vám lépe uklízelo. Zkusíme uklidit, než písnička skončí.“ Učitelka pustí písničku z CD písničky Rolničky, rolničky. Většinu dětí to rozveselí a začínají se pohupovat, tančit, ale neuklízí. Učitelka zjišťuje, že to nemá žádný efekt, tak hudbu zastavuje a svolává všechny děti na lavičku. Říká: „Domluvili jsme se, že když se pustí písnička, tak se začne uklízet, až bude uklizeno, tak si klidně zatancujeme. Tak pozor připravit, pustím...ted'...a uklízíme!“ Děti se smějí a dívají se na sebe. 3 starší holčičky jdou do kuchyňky uklízet. Učitelka pobízí kluky, ať jdou uklízet kostky, kluci se ohradí, že si tam nehráli. Učitelka říká, že ona si tam taky nehrála, ale pomůže to uklidit, aby si pak mohli zatancovat. Kluci se přidávají. Tři kluci a jedna holka sedí na lavičce a pozorují. Učitelka mě upozorňuje, že jsou to nové děti a že oni zatím jen pozorují a že je ráda, že nepláčou, tak je do něčeho nenutí. Píseň skončí, učitelka zastaví CD a řekne dětem, ať si

sednou na lavičku. Poslední hračky, které leží v herně, uklízí dvě holčičky, které požádala paní učitelka.

V 9:30 učitelka cinká na metalofon a říká: „Tak děti, to máme hezkou třídu, pěkně uklizenou.“ Děti zpozorní a ztiší se, dívají se na učitelku. Ta si chystá doprostřed třídy Orffovy nástroje – dřívka, bubínek, triangel. A začíná děti svolávat říkankou: „Velké kolo uděláme, za ruky se pochyťme, kdo si s námi půjde hrát, ten bude náš kamarád.“ (opakuje 3 x). Většina dětí se chytí za ruce, pět dětí sedí na lavičce a dívá se. Učitelka je pobízí, ať jdou za nimi do kruhu, jedna holčička jde, ale neví, kde se má chytit. Děti koukají a drží se za ruce. Učitelka holčičku vybízí: „Když pěkně požádáš kamaráda, třeba tě tam pustí.“ Holčička se stydí a nic neříká. Učitelka říká: „Tak spolu řekneme... Adélko, prosím tě, pustíš mě sem?“. Pak jdou i další dva kluci a žádají děti, aby je pustili mezi sebe. Dva noví chlapi sedí na lavičce, jeden začíná plakat. Učitelka jde k nim a bere plačícího do náruče a druhého za ruku a vede je do kroužku a říká jim, že si teď zahrají na nástroje. Děti přestávají plakat a dívají se na nástroje. Ostatní děti to sledují, ale nic neříkají, berou to jako samozřejmost. Mezi tím si jdou tři děti hrát do kuchyňky. Učitelka dětem, které sedí na kroužku, rozdává dřívka. Starší holčičce dává triangel a vysvětluje jí, kdy bude hrát. Bubínek dává klukovi, který pořád poskakuje a holčičce, která si hraje v kuchyňce. Tím je přivolá zpět na kruh. Po rozdání nástrojů učitelka začíná zpívat písničku. A děti bubnují, ťukají, každý jak chce. Většina se směje a dívá se na kamaráda, jak mu to jde. Dva kluci se s dřívky šermují, ale nezlobí se na sebe, baví je to. Holčička a chlapeček si zacpávají uši. Další chlapeček si sedá učitelce na klín. Učitelka ho pohladí po vlasech a zpívá dál.

Děti se do zpívání moc nezapojují. Spíše je zajímá hraní na nástroje. Učitelka zpívání ukončuje a oznamuje dětem, že se nástroje poklidí a zkusí si to ještě zatancovat. Předvádí u toho různé pohyby, většina dětí je opakuje, zbytek dětí kouká na učitelku nebo na kamarády. Učitelka začne píseň přeříkávat a vysvětlovat proč se tam dělají takové pohyby, na základě obsahu písně. Děti to po ní opakují a dívají se po kamarádech, jestli to taky tak dělají. Dvěma dětem to přijde srandovní, co mají předvádět a začnou se smát. Ostatní to po nich okopírují a začnou se taky smát. Pak někdo spadne a ostatní začnou také padat a smát se. Jedna holčička začne po třídě běhat a létat jako vrána, některé děti ji začnou napodobovat, vznikne z toho honička. Učitelka vše ukončuje a oznamuje dětem, že se půjdou napít a na toaletu, a pak půjdou na vycházku. Jeden chlapeček začíná plakat, učitelka ho bere za ruku a říká mu, že se nemusí bát, že mu se vším pomůže. Starší děti utíkají do šatny a přitom narazí do holčičky, která spadne na zem a pláče. Učitelka je vrací

zpět. Učitelka říká: „Podívejte, co se stalo?“ Děti se omluví a pohladí ji. Pak učitelka řekne, ať si jdou podívat na společná pravidla a zopakují je. Na dveřích do třídy visí piktogramy sluníčková a mráčková pravidla. Děti čtou nejprve sluníčková, a pak mráčková. Učitelka říká, ať si to pamatují.

9:45 – převlékání v šatně na vycházku. Dva chlapečci pláčou, neví, co mají dělat. Paní učitelka jim pomáhá a prosí i starší děti, ať pomůžou mladším. Děti se ale spíše koukají, začne pomáhat jedna starší holčička. Dva kluci, kteří jsou už oblečení, se v šatně honí. V šatně je hodně hluku, děti mluví jeden přes druhého, tři jsou ještě v umývárně, čtyři děti už jsou oblečené a stojí u dveří. Učitelka žádá paní školnici, aby jí pomohla děti obléct. Když je oblečená většina dětí, učitelka otvírá dveře a řadí si děti na vycházku. Děti se dožadují vycházkového hada. Učitelka žádá dva starší chlapce, aby hada ze šatny přinesli. Žádá také paní školnici, aby jí zbytek dětí oblékla a poslala ven. Děti stojí u branky a čekají na ostatní kamarády. Dvě holky a dva kluci navzájem předvádí jak je jim zima, jak se to učili v písničce a smějí se tomu. Schválně to přehání, a pak se smějí. Mezi tím přichází poslední děti, chytají se za hada, učitelka si děti přepočítá a vyrazí na procházku.

Během procházky děti hovoří mezi sebou. Vykládají si o tom, kam se dneska asi půjde na vycházku, co bude k obědu, co vidí kolem sebe. Někdo z dětí si vzpomněl na písničku o hadovi a začne zpívat. Učitelka se přidává: „Had leze z díry, vystrkuje kníry...“ Přední část dětí zpívá. Vzadu si povídají o všem možném, občas se někdo pustí hada a zvedne něco ze země, kamínek apod. Jdeme do polí k řece. Tam je vidět, jak jsou pole upravené a přichystané na zimu. Učitelka na to upozorňuje děti. Děti se mohou pustit a nemusí jít ve dvojicích. Učitelka říká, že si trochu zaběhají, když je dneska zima. Děti se zastaví a čekají, až učitelka řekne, kam až můžou běžet. Učitelka říká, že ke sloupu a startuje: Tři, dva jedna start....stop (u sloupu).“ Děti se rozběhnou a soutěží, kdo bude u sloupu první. Menší děti utíkají jen kousek nebo vůbec. Děti, které jsou už u sloupu, skandují do rytmu: „Do toho, do toho, do toho.“ A tleskají do rytmu. Dětem to jde, skandují společně. Jsou zaujaté učitelkou, ale dívají se po sobě, jestli rytmizují společně. Učitelka bere za ruce poslední dvě děti a pomalu utíká s nimi. Děti to vidí, nic neříkají.

Děti mezi sebou mluví o tom, kdo tam byl první a kdo běžel celou cestu, jak běžely rychle apod. Měly radost, že paní učitelka běžela na jejich skandování, učitelka se smála taky a chválila děti, jací jsou sportovci. Začalo trochu poprchávat, tak se děti i učitelka obrací a jdou zpět do MŠ. V šatně se převlékají, dva chlapečci pláčou, učitelky je pomáhají svlékat. V šatně je chaos a hluk, děti stále pláčou. Ještě není čas na oběd, tak jdou děti do

třídy do přední části, protože vzadu už jsou nachystaná lehátka. Některé děti se rozběhnou mezi lehátka a vytahují hračky. Učitelka je však svolává dopředu a rozdává jim pytlíčky naplněné luštěninou. Děti se sednou na koberec a začnou hrát dle učitelky.

V2

Učitelka upozorňuje děti, aby se na ni dívaly, jak bouchá do pytlíčků ona. Děti sedí na zemi a dívají se na učitelku a poslouchají, co říká. Jedna holčička sedí zády k učitelce, ale čelem ke kamarádům. Učitelka bubnuje a zpívá, děti se přidávají, soustředí se, sledují učitelku. Bubnují všichni, občas si dá někdo pytlík na hlavu, ale pak ho dá zpět a začne bubnovat. Děti postupují podle instrukcí učitelky. Dva kluci nebubnují a začnou si mezi sebou vykládat. Zjistili, že se z pytlíku něco vysypalo, zkoumají to na koberci. Další dva kluci se dívají na druhého kamaráda, jak mu to jde. Holčička, která sedí zády k učitelce, se dívá na kamarády. Učitelka děti chválí. Dává si pytlíček na hlavu a říká dětem, ať to udělají také tak a začínají tleskat i zpívat. Většinou děti to jde. Komu to nejde, dívá se na druhé. Učitelka se ptá, komu se to podařilo, mít celou dobu pytlík na hlavě. Děti odpovídají: „Já, já.“ Učitelka je chválí, děti si mezi sebou začnou sdělovat, jak se jim to povedlo.

Po skončení hraní na pytlíčky, si děti odchází umýt ruce a jdou na oběd. Vše probíhá plynule. Jedna učitelka bere již děti na oběd, druhá stojí v šatně a čeká na poslední dítě. Ze záchodků je slyšet křik, učitelka se tam jde podívat. Jedna holčička našplíchala vodu na zem a teď se tam dvě děti kloužou po zemi a smějí se. Učitelka podává dětem hadr na utření – holčička to musí utřít. Postupně jdou všichni do třídy na oběd, poslední jde učitelka. Děti jdou ke stolečku, kde si nachystají samy příbor a talíř. Paní kuchařka jim podává mísu a děti si nalévají polévku. Kdo to neumí, tomu kuchařka nalévá sama. Během oběda děti mezi sebou hovoří, dva chlapci jsou tak zaujatí svým hovorem, že neví. Kuchařka je napomíná ať jí, že si to řeknou potom. Kdo dojí polévku, odnáší ji na vozík a jde si k pultu pro druhé jídlo. Druhá učitelka sedí s dětmi u stolečku a jí, děti se jí ptají, co je druhého k jídlu, diskutují nad jídlom. Učitelka říká, že jí to moc chutná, že se na oběd celý den těšila. Děti opakují, že oni taky.

P3

Kolem 12:00 po obědě a hygieně před spaním jsou děti zpět ve třídě a převlékají se do pyžam a uléhají do postýlek. Dvě děti pláčou a chtějí svou maminku. Děti se postupně

převléknou, lehnou do postýlek, u plačících dětí zůstává učitelka. Druhá učitelka si půjčuje od jednoho chlapečka plyšáka na spaní - zajíčka. Začne vyprávět pohádku o zajíčkovi a pomocí plyšáka ji zdramatizuje. Děti to upoutá a pozorují učitelku. Po skončení pohádky je klid, ticho a děti postupně usínají. Kdo nespí, dostává časopis nebo knížku a na lehátku si ho můžou prohlížet.

Kolem 13:15 se děti, které nespí, mohou převléknout a jít ke stolečku, kde mají nachystané pracovní listy, puzzle, výtvarné činnosti apod. Nebo si mohou tvořit samy. Učitelka klade důraz na to, že musí být potichu, aby nevzbudily děti, které ještě spí.

Kolem 14:00 Přichází paní kuchařka, která přináší svačinku. Děti se postupně všichni probouzí, převlékají, jdou na toaletu a berou si svačinu. Kdo se nají, odchází si hrát do prostoru třídy podle své libosti.

Od 14:30 přichází rodiče a berou si děti domů. Učitelka informuje rodiče, zejména plačících chlapečků, jak probíhal den. Chválí dítě, že to všechno zvládlo, případně zodpovídá dotazy rodičů, jak dítě jedlo a spalo, jak probíhal den.

V 15:00 přichází děti z druhé třídy. Při vstupu zdraví: „Dobrý den.“ Děti si hrají dle libosti, jdou za svými sourozenci, za kamarády, hrají si společně. V jednom rohu si čtyři kluci staví hrad, jako ráno a rozvíjí hru s vojáky. Jsou tím hodně zaujatí a jeden chlapec ani neslyší, že ho volá učitelka, že už pro něj přišla maminka. Jedna učitelka si sedá na koberec, devět dětí si sesedne kolem ní, učitelka posílá plyšáka a dává dětem různé otázky např. jaké znají dopravní prostředky, děti si posílají plyšáka, kdo ho má v ruce, tak odpovídá. Někdo mluví nahlas, někdo potichu, někdo neví. Kdo neví, ostatní děti mu hned radí. Pět dětí sedí u stolečku a vykreslují omalovánky. Jedna starší holčička sedí sama a tvoří. Bere si z otevřené skříňky, ve které jsou různé papírové výřezy a tvary, různá kolečka a lepí je na papír. Učitelka se jí ptá, jestli si nechce jít tvořit za nimi. Holčička nemluví, jen zakroučí hlavou, že ne. Děti si tvoří takové malé skupinky a hrají si spontánně.

Odpoledne už neproběhla žádná spontánní ani řízená hudební činnost.

PŘÍLOHA P 2: TRÍDNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN

Třídní vzdělávací plán MŠ

Téma: Adventní čas Blok č. 1 Roční období

Datum: 1. 11. - 5. 11. 2017

Charakteristika TVP:

Seznámit děti s proměnou přírody v zimě, advent v mateřské škole, vánoční besídka pro rodiče.

Klíčová kompetence (cíl TVP):

Dítě se dokáže vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými prostředky (řečovými, výtvarnými, dramatickými apod.

Úkolem učitelky je:

- udělat si čas na dítě a individuálně s ním hovořit a čemkoliv, aby dítě mělo možnost sdělit své pocity, náladu, co prožilo.

Kdy: během celého týdne, při všech možných činnostech, při vycházce, při volné a řízené hře, při oblékání, při jídle, při odpoledním odpočinku apod.

Den: Pondělí 1. 11. 2017

Nabídka činností:	Očekávané výstupy:	Oblast:
Rozhovory, komunitní kruh (KK) – co víme o zimě? co udělám, když je mi zima nebo teplo?	Mít svůj názor soustředit se	Dítě a jeho psychika
Nacvičit píseň Zima, zima	Napodobit pohyb	Dítě a jeho tělo

	<p>podle vzoru</p> <p>správně vyslovovat</p> <p>rytmizovat</p>	Dítě a jeho psychika (jazyk a řeč)
Vycházka do polí – pozorování změn v přírodě	Orientovat se bezpečně v okolí	Dítě a svět
Pracovní listy – uvolňovací cviky – obtahování vločky, výroba vločky – lepení, stříhání nebo trhání papíru	Rozvoj jemné motoriky rozvoj fantazie	Dítě a jeho psychika

Den: Úterý 2. 11. 2017

Nabídka činností:	Očekávané výstupy:	Oblasti:
Mandala z modrých věcí, které děti najdou ve třídě	Rozlišovat barvy soustředit se spolupracovat	Dítě a jeho psychika Dítě a ten druhý
Poslech příběhu o vánocích, Ježíškovi,	Zachytit myšlenku příběhu	Dítě a psychika

Nácvik tanečku s ozvučnými rourami	Pohybovat se koordinovaně napodobovat podle vzoru	Dítě a jeho tělo
Práce s přírodninou – vyžití hoblin na výrobu beránka	Mít poznatky o přírodě rozvíjet jemnou motoriky rozvíjet fantazii, tvořivost	Dítě a svět dítě a jeho tělo dítě a psychika
Vycházka ke stromu, pod kterým každý rok probíhá akce Rozsvěcování vánočního stromu	Mít všestranné poznatky o okolí a dění v něm, o životě obce, o jejích zvycích a tradicích	Dítě a svět

Den: Středa 3. 11. 2017

Nabídka činností:	Očekávané výstupy:	Oblast:
Výroba čertovské čelenky	Dokázat se soustředit na činnost, udržet pozornost	Dítě a psychika
Pracovní list – přiřazování věcí k čertovi a k andělovi		
Relaxace s peříčkem – masírování kamaráda foukání s peříčkem – logopedická chvílka	Spolupracovat s druhým komunikovat	Dítě a ten druhý Dítě a psychika

	vnímat své pocity	
Upevňování písně Zima, Zima seznámení s ozvučnými rourami	Rytmizovat správně artikulovat umět spojit pohyb se zpěvem Koordinovat pohyb	Dítě a jeho psychika Dítě a jeho tělo Dítě a jeho tělo
Venku při vycházce – honička čertíků – sbírání ocásků	Rozvíjet smysly – zrak, sluch, hmat soustředit se spolupracovat s druhými	Dítě a jeho psychika dítě a ten druhý

Den: Čtvrtek 4. 11. 2017

Nabídka činností:	Očekávané výstupy:	Oblast:
Básnička o čertech – rytmižace na Orffovy nástroje Básnička o andělech	Spolupráce – souhra Umět se soustředit	Dítě a ten druhý Dítě a jeho psychika
Čertovská honička na písničku Tancovali dva čertíci za ruce se drželi	Spolupracovat s ostatními dětmi ve skupině respektovat dohodnutá pravidla během hry	Dítě a společnost

	aktivně se zapojovat	
Oslava narozenin kamaráda - malování obrázků, zpívání písničky, gratulace	Umět projevovat náklonnost, city ke kamarádovi,	Dítě a jeho psychika

Den: Pátek 4. 11. 2017

Nabídka činností:	Očekávané výstupy:	Oblast:
<p>Čertovská diskotéka – představení čertů pomocí dramatizace,</p> <p>společné tancování,</p> <p>překážková dráha pro čerty</p>	<p>Je tvořivé a nápadité</p> <p>Spolupráce</p> <p>používá předměty správným způsobem</p> <p>chová se opatrně a bezpečně</p>	<p>Dítě a jeho psychika</p> <p>Dítě a ten druhý</p> <p>Dítě a jeho tělo</p>
Společná mandala vytvořená z červených věcí nalezených ve třídě		
KK – na téma pohádky s Čerty nejsou žerty, co se stane čertovi, když uvidí peříčko, co čerti jedí	<p>Vede rozhovor, diskutuje,</p> <p>zapojuje se do kolektivu</p>	Dítě a jeho psychika
Logopedická chvilka – proč se čerti šklebí a jak?	Rozvoj mluvidel	Dítě a psychika

Co by chtěly děti dělat? Pokusit se splnit přání dětí po společné domluvě....	Vyjednává a domluví se na společném řešení	Dítě a společnost