

Rozvoj komunikačních kompetencí dětí předškolního věku prostřednictvím výtvarné činnosti

Šárka Kupčíková

Bakalářská práce
2018



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

akademický rok: 2017/2018

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: Šárka Kupčíková

Osobní číslo: H15891

Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy

Forma studia: prezenční

Téma práce: Rozvoj komunikačních kompetencí dětí předškolního věku prostřednictvím výtvarné činnosti

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše o využití výtvarné edukace v preprimárním vzdělávání.

Vymezení teoretických východisek zaměřených na rozvoj komunikačních kompetencí dětí předškolního věku.

Zpracování výtvarného projektu zaměřeného na rozvoj komunikačních kompetencí dětí v mateřské škole.

Realizace a ověření výtvarného projektu ve vybrané mateřské škole.

Zpracování evaluace a doporučení pro praxi mateřských škol.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4454-8.

HAZUKOVÁ, Helena. Výtvarné činnosti v předškolním vzdělávání. Praha: Raabe, 2011. ISBN 978-80-87553-30-5.

MOOMAW, Sally a Brenda HIERONYMUS. More than painting: exploring the wonders of art in preschool and kindergarten. Beltsville: Gryphon House, 1999. ISBN 978-18-848-3467-7.

ROESELVÁ, Věra. Řady a projekty ve výtvarné výchově. Praha: Sarah, 1997. ISBN 978-80-902267-2-8.

SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, Jan SLAVÍK a Sylva ELIÁŠOVÁ. Dívej se, tvoř a povídej!: artefiletika pro předškoláky a mladší školáky. Vyd. 2. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0876-1.

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Jana Vašíková, PhD.

Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce:

11. října 2017

Termín odevzdání bakalářské práce:

27. dubna 2018

Ve Zlíně dne 11. října 2017


doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka

L.S.


doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D.
ředitelka ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE


Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské 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 obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou 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. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ 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 § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou 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 bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 20.12.17


.....

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 výsledku 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 nahlázení 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 vzdělávacího 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). *Odpirá-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 přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Bakalářská práce má aplikační charakter a zabývá problematikou rozvoje komunikačních kompetencí dětí předškolního věku prostřednictvím výtvarné činnosti. Zaměřuje se na vymezení teoretických východisek z oblasti komunikačních kompetencí a výtvarné edukace v kontextu předškolního vzdělávání. Dále popisuje vztah mezi rozvojem komunikačních kompetencí a výtvarnou činností. Zpracován je měsíční výtvarný projekt, který byl realizován v mateřské škole. Soustředí se právě na rozvoj komunikačních kompetencí prostřednictvím osmi výtvarných činností. Také je uvedena autorčina autoevaluace, evaluace učitelky mateřské školy a reflexe dětí. Vyvozeno je doporučení pro praxi.

Klíčová slova: komunikační kompetence, výtvarná činnost, předškolní věk, výtvarná komunikace

ABSTRACT

The bachelor's thesis of the application character deals with the problematic of the development of preschool children's communicative competences during art activities. It focuses on communicative competence's definition in the context of the preschool education. Also it describes the relationship between communication and art activities. Then the art project was made, which was put into practice in the kindergarten. The project is focused on the development of communication competences during eight art activities. In the end there is the author's and teacher's evaluation of the project and children's reflection. Thesis also provides the recommendations, useful for the kindergarten's practice.

Keywords: communicative competence, art activity, preschool age, visual communication

Poděkování

Touto cestou chci poděkovat především Mgr. Janě Vašíkové, PhD. za odborné vedení, cenné připomínky, rady a trpělivost během tvorby bakalářské práce. Dále děkuji za podporu mé rodině a nejbližším.

Prohlášení

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

OBSAH

ÚVOD.....	9
I TEORETICKÁ ČÁST	10
1 VYMEZENÍ KOMUNIKAČNÍ KOMPETENCE A SOUVISEJÍCÍCH POJMŮ	11
1.1 KOMUNIKAČNÍ KOMPETENCE	11
1.2 KOMUNIKACE.....	11
1.3 ŘEČ A JAZYK	12
1.4 ROZDÍL MEZI KOMUNIKAČNÍ A JAZYKOVOU KOMPETENCÍ	14
1.5 UKOTVENÍ KOMUNIKAČNÍ KOMPETENCE V RVP PV	14
2 VÝTVARNÁ TVORBA V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU	18
2.1 DIDAKTICKÉ USPOŘÁDÁNÍ VÝTVARNÝCH ČINNOSTÍ.....	18
2.2 VÝVOJ DĚTSKÉHO VÝTVARNÉHO PROJEVU A JEHO ZNAKY	19
3 VÝTVARNÁ ČINNOST JAKO PROSTŘEDEK KOMUNIKACE	22
3.1 VÝTVARNÁ KOMUNIKACE	22
3.2 ARTEFILETIKA CESTOU KE KOMUNIKACI	23
II PRAKTICKÁ ČÁST	25
4 VÝTVARNÝ PROJEKT	26
4.1 CHARAKTERISTIKA PROJEKTU	26
4.2 PLÁN PROJEKTU	26
4.3 REALIZACE PROJEKTU „VÝTVARNÉ POVÍDÁNÍ“	27
5 EVALUACE VÝTVARNÉHO PROJEKTU	50
5.1 AUTOEVALUACE	50
5.2 EVALUACE UČITELKY MŠ	51
5.3 SROVNÁNÍ AUTOEVALUACE A EVALUACE UČITELKY MŠ	52
5.4 REFLEXE DĚTÍ	52
6 DOPORUČENÍ PRO PRAXI	55
ZÁVĚR	56
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	57
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	60
SEZNAM OBRÁZKŮ	61
SEZNAM TABULEK	62
SEZNAM PŘÍLOH	63

ÚVOD

To, co si dítě v mateřské škole osvojí, je předpokladem pro další vzdělávání. Proto i rozvoj komunikačních kompetencí je v předškolním věku nezbytný. Výtvarná činnost je pro dítě zcela přirozená a využívat ji jako prostředek k rozvoji komunikačních kompetencí se mi jeví jako velmi zajímavá možnost. Právě kvůli tomu a kladnému vztahu k výtvarné tvorbě jsem si téma bakalářské práce zvolila.

K cílům teoretické části bakalářské práce patří: Shrnout poznatky, týkající se komunikačních kompetencí v kontextu předškolního vzdělávání. Dále popsat didaktické uspořádání výtvarných činností a rozvoj dětského výtvarného projevu a vymezit vztah mezi výtvarnou činností a rozvojem komunikačních kompetencí. Záměrem posledního cíle bylo právě spojit dvě oblasti – komunikační kompetenci a výtvarnou činnost.

V první kapitole vymezuji komunikační kompetence a související pojmy, jako je komunikace, řeč a jazyk. Poté se zaměřuji na rozdíl mezi jazykovou a komunikační kompetencí. Tato část se opírá především o poznatky Bytešnickové, která se problematikou rozvoje komunikačních kompetencí dlouhodobě zabývala.

Následující kapitola se věnuje výtvarným činnostem, jejich didaktickému uspořádání a vývoji dětského výtvarného projevu ve spojitosti s komunikací. Pilíři druhé kapitoly jsou především díla Hazukové a Slavíka. Poslední kapitola, spadající pod teoretickou část bakalářské práce, charakterizuje výtvarnou činnost jako prostředek komunikace.

Cílem navazující praktické části je zpracovat výtvarný projekt, zaměřený na rozvoj komunikačních kompetence dětí předškolního věku, a poté tento projekt ve vybrané mateřské škole ověřit. Nakonec bylo zpracováno doporučení pro praxi mateřských škol na základě evaluace celého projektu.

Výtvarný projekt obsahuje osm výtvarných činností a poslední z nich slouží zároveň jako reflexe dětí. Byl realizován v mateřské škole ve Zlínském kraji po dobu jednoho měsíce. Nejdříve je uvedena charakteristika a plán projektu. Poté je rozebrán detailní popis a průběh jednotlivých činností. Následuje autoevaluace projektu, evaluace učitelky mateřské školy a jejich porovnání. Uvedena je i reflexe dětí.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 VYMEZENÍ KOMUNIKAČNÍ KOMPETENCE A SOUVISEJÍCÍCH POJMŮ

Dítě, které navštěvuje mateřskou školu, se setkává se svými vrstevníky, staršími, či mladšími dětmi i dospělými. V tomto prostředí tak denně zažívá různé situace, na které se postupně učí adekvátně reagovat, vyjadřuje svá přání, potřeby, či názory.

Komunikace je zkrátka nepostradatelnou součástí života dítěte předškolního věku. Rozvoj samotných komunikačních kompetencí je tedy nezbytný. V této kapitole bude nejdříve vymezena komunikační kompetence, a také související pojmy.

1.1 Komunikační kompetence

Termínem komunikační kompetence lze podle Vybírala (2005) vyjádřit schopnost využívat jazykové prostředky mluvčím v reálných podmínkách komunikačního kontextu a pro konkrétní komunikační účely. Gavora (2002) komunikační kompetenci vysvětluje jako komunikační chování, pro něž je charakteristická přirozenost a nenucenost. Autoři se shodují v tom, že je podstatná schopnost přizpůsobit se dané komunikační situaci.

Komunikační kompetence spadá pod kompetence klíčové, což bude nadále rozebráno v kapitole *1.4 Ukotvení komunikační kompetence v RVP PV*.

1.2 Komunikace

„Není možné nekomunikovat.“ Tak zní citát amerického psychologa a filozofa Paula Watzlavicka. Komunikace provází člověka po celý život. Vychází z latinského „communiacare“, což znamená sdílet, radit se, sdělovat určité informace, vyjadřovat své pocity, přání, svůj vztah k druhým lidem. Do dnešní doby je tento původní význam zachován, avšak rozšiřován a obohacován o nové poznatky.

Díky komunikaci vytváříme a udržujeme mezilidské vztahy. Společnost by bez ní nemohla existovat, a tak se jí zabývá mnoho oborů, které jí následně definují. Jednotlivé definice se od sebe mohou výrazně lišit.

Vybíral (2005) různorodé pojetí komunikace potvrzuje a uvádí, jak je v literatuře různě vymezena. Jedná se například o proudění informací z jednoho bodu (ze zdroje) k druhému bodu (příjemci) či přenos nebo vytváření znalostí.

Hart a Hartlová (2009) přinášejí na komunikaci jiný pohled. Vnímají ji jako přenos informací, který není pouze lidskou specifikací. S určitým typem komunikace se lze setkat i u živočichů.

V psychologickém pojetí termínu komunikace ho lze chápat jako přenos postojů, emocí, myšlenek, jimiž komunikujeme se svým okolím, nebo pouze s lidskými osobami.

Existují prvky komunikace, které se navzájem ovlivňují. Patří mezi ně:

- *komunikátor – ten, který je zdrojem informací, ten, kdo sděluje něco nového*
- *komunikant – ten, kdo informace přijímá a na jejich obsah reaguje*
- *komuniké – samotný obsah sdělení, nová informace*
- *komunikační kanál – nezbytná podmínka úspěšné informační výměny, cesta pro porozumění obou stran, nějaký předem dohodnutý kód*

(Klenková 2006, s. 25).

Podle slovníku (Průcha, Walterová, & Mareš, 2013) je z pedagogického hlediska důležitá zejména **sociální komunikace**. Ta zahrnuje dorozumívání mezi lidmi.

Sociální komunikaci tedy můžeme chápat jako jev, který doprovází veškerý společenský styk, či kontakt. Pokud se na tento pojem podíváme v jeho užším slova smyslu, zjistíme, že se jedná o sdělování, jehož cílem je přenos nebo výměna informací a názorů v sociálním kontaktu. Ve všech případech se sociální komunikace vždy bezprostředně týká člověka jako individua. Stojí za změnami v osobnosti, ovlivňuje lidské chování a názory. Je nedílnou součástí společné činnosti lidí. (Svatoš, 2005)

Dále mezi neodmyslitelné aspekty komunikace patří **řeč a jazyk**

1.3 Řeč a jazyk

Řeč je jedním ze základních předpokladů pro komunikaci a k jejímu osvojení dochází během prvních let života. „Dítě se učí slyšené rozčlenit, dekodovat, porozumět, imitovat, vhodně užít, učí se prosadit v komunikaci, upoutat na sebe pozornost“ (Šulová, 2006, s. 328).

„Řeč lze definovat jako obecnou lidskou biologickou vlastnost, při které jsou prostřednictvím zvukového, písemného nebo nějakého jiného kódu předávány smysluplné informace, které jedinec dekoduje“ (Novák in Bytešnicková, 2007, s. 60).

Řeč je poskládána ze slov, ty dále z hlásek a dohromady tvoří fonémický systém. Skládání slov se řídí gramatikou, platnou pro daný jazyk. Abychom se pomocí řeči mohli dorozumívat, je nutné znát příslušný **jazyk**.

„V komunikačním procesu je potřeba dorozumívacího prostředku, nástroje, bez kterého není možná komunikace, a to je jazyk. Málokterá schopnost člověka je tak samozřejmá - a zároveň tajuplná -, jako je schopnost dítěte naučit se jazyk a tímto jazykem komunikovat“ (Průcha, 2011, s. 7).

Bruceová (1996) píše o tom, že má každý jazyk stanovené znaky, které se postupem času rozvíjely a stále rozvíjí. Na strukturu jazyka má vliv prostředí, ve kterém se užívá.

Průcha (2009) ve svém článku „Jazyk dětí předškolního věku a komunikace v mateřské škole“ termíny dětský jazyk nebo dětská řeč.

To, že je jazyk vázán k určitému prostředí, potvrzuje i Bytešníková (2006). Uvádí definici: „Jazyk pokládáme za specifickou vlastnost určité, přesně vymezené skupiny lidí sdělovat prostřednictvím zvukového, písemného nebo jiného kódu smysluplné informace. Jazyk podléhá přesným sémantickým, gramatickým, fonologickým a fonetickým zákonům, které jsou platné pouze pro konkrétní jazyk, příslušející určité etnické či jiné skupině“ (Bytešníková, 2006, s. 61).

Je možné rozlišit čtyři jazykové roviny řeči, které se vzájemně prolínají.

- Fonematicko-fonologická rovina (zvuková stránka řeči)
- Lexikálně-sémantická rovina (obsahová stránka řeči, slovní zásoba)
- Morfologicko-syntaktická rovina (gramatická stránka řeči)
- Pragmatická rovina (sociální uplatnění komunikace)

Pokud je některá z těchto rovin narušena, mluvíme o tzv. **narušené komunikační schopnosti**.

Lechta (2003) rozdělil narušenou komunikační schopnost do deseti základních oblastí podle symptomu, který je pro dané narušení nejtypičtější. Jedná se například o vývojovou nemluvnost (vývojová dysfázie), narušenou fluenci řeči (balbuties) nebo narušení článkování řeči (dyslalie). Vady mohou být samozřejmě kombinované.

1.4 Rozdíl mezi komunikační a jazykovou kompetencí

Komunikační kompetence vyjadřuje podle Kocurové (2002) schopnost využívání jazykových prostředků mluvcím v reálných podmínkách komunikačního kontextu a pro určité komunikační účely.

Kořátková a Průcha definují komunikační kompetence jako: „soubor dovedností, jak naučené prostředky jazyka (slovní zásobu a gramatiku) používat k různým účelům dorozumívání. Například když dítě něco vyžaduje od své matky, naučí se, že k tomu může využívat určitá slova („Mami, dej ...!“), a zároveň určitými gesty (natahováním ruky po žádaném předmětu) doprovází svou řeč“ (Průcha & Kořátková, 2013, s. 39).

Pokud definice porovnáme, vidíme mezi nimi jasnou propojenost. Všichni zmínění autoři se shodují na tom, že díky komunikační kompetenci dokážeme užívat jazyk v nejrůznějších komunikačních situacích.

Jak už bylo zmíněno, jazyk lze chápat jako ucelený systém, pomocí něhož komunikujeme. Zde se dostáváme podle Pokorného (2010) k pojmu **jazyková kompetence**, kterou vymezil Chomský. Ta se však zabývá pouze stránkou gramatickou.

Kompetentním účastníkem komunikace je ten, kdo disponuje znalostí (včetně znalostí jazykového systému), má dostatek informací a umí je využít (Vybíral, 2005).

„Jazyková kompetence znamená schopnost správně utvářet sentence a rozumět jim. Komunikativní kompetence je schopnost používat tyto sentence v sociální interakci.“ (Plňava, 2004, s. 73)

1.5 Ukotvení komunikační kompetence v RVP PV

Rámcový vzdělávací program předškolního vzdělávání (RVP PV) je kutikulární dokument na státní úrovni, který je závazně platný je od 1. září 2007. Vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku. Je také východiskem pro tvorbu školních vzdělávacích programů (ŠVP).

RVP PV pracuje se čtyřmi cílovými kategoriemi, které jsou provázané a korespondují spolu. Patří mezi ně:

- *rámcové cíle – vyjadřující univerzální záměry předškolního vzdělávání*
- *klíčové kompetence – představují výstupy, způsobilosti, dosažitelné v předškolním vzdělávání*
- *dílčí cíle – vyjadřují konkrétní záměry příslušející té které vzdělávací oblasti*

- *dílčí výstupy – dílčí poznatky, dovednosti, postoje a hodnoty, které dílčím cílům odpovídají*

(RVP PV, 2017, s. 9)

Klíčové kompetence jsou tedy v RVP PV vymezeny formou výstupů.

„Kompetence vyjadřují osobnostní, poznávací a činnostní způsobilosti - tj. soubory (bloky a komplexy) dovedností, poznatků, prožitků, zkušeností, hodnot a postojů - které si jedinec v průběhu vzdělávání trvale osvojí a které je připraven uplatňovat v dalším vzdělávání i v životě mimo školu“ (Košátková, 2010, str. 56).

Klíčové kompetence poté vychází podle RVP PV z představ dané společnosti, které z kompetencí jsou pro jedince prioritní a jsou cestou ke spokojenému, kvalitnímu životu. Člověk je díky jejich osvojení schopen začlenit se aktivně do společnosti a uplatnit se v životě. (RVP PV, 2017)

Pojem klíčové kompetence se v pedagogice se podle slovníku (Průcha, Walterová, & Mareš, 2013) začal objevovat kvůli změnám cílů a obsahů školního vzdělávání.

Patří k nim:

- *kompetence k učení*
- *kompetence k řešení problémů*
- *kompetence sociální a personální*
- *kompetence činnostní a občanské*
- *a konečně kompetence komunikativní*

(RVP PV, 2018, s. 48).

Samotná **komunikační kompetence** vyjadřuje podle Kocurové (2002) schopnost využívání jazykových prostředků mluvcím v reálných podmínkách komunikačního kontextu a pro určité komunikační účely.

Důležitost komunikační kompetence popisuje Smolíková (2005). Uvádí, že je zřejmá propojenost s ostatními kompetencemi. Například není možné řešit jakýkoliv problém bez dialogu. Ten není možné vést bez znalosti slovní zásoby. Pokud chceme dítěti vysvětlit pravidla pohybové hry, komunikace je zde opět nezbytná.

Dítě, jež ukončuje předškolní vzdělání, podle RVP PV:

- ovládá řeč, hovoří ve vhodně formulovaných větách, samostatně vyjadřuje své myšlenky, sdělení, otázky i odpovědi, rozumí slyšenému, slovně reaguje a vede smysluplný dialog
- se dokáže vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými prostředky (mezi nimi i výtvarnými.)
- se domlouvá gesty i slovy, rozlišuje některé symboly, rozumí jejich významu i funkci

komunikuje v běžných situacích bez zábran a ostychu s dětmi i s dospělými

- chápe, že být komunikativní, vstřícné, iniciativní a aktivní je výhodou ovládá dovednosti předcházející čtení a psaní
- průběžně rozšiřuje svou slovní zásobu a aktivně ji používá k dokonalejší komunikaci s okolím
- dovede využít informativní a komunikativní prostředky, se kterými se běžně setkává (knížky, encyklopedie, počítač, audiovizuální technika, telefon atp.)

(RVP PV, 2018, s. 12).

V RVP PV nalezneme vzdělávací oblasti. Jedná se o:

- Dítě a jeho tělo
- Dítě a jeho psychika
- Dítě a ten druhý
- Dítě a společnost
- Dítě a svět.

Vytvořeny jsou tak, aby učitel s jejich obsahem dále pracoval. Jednotlivé oblasti mají v sobě zahrnuté kategorie, které jsou propojeny: dílčí cíle (záměry), vzdělávací nabídku a očekávané výstupy (předpokládané výsledky). U každé oblasti je možné rozvíjet všechny čtyři jazykové roviny řeči.

I když je komunikační kompetence rozvíjena napříč všemi oblastmi, stěžejní je: **Dítě a jeho psychika.**

V této oblasti je mimo jiné potřeba u dětí podporovat rozvoj jazyka a řeči a sebevyjádření. V podoblasti Jazyk a řeč je uveden jako dílčí cíl přímo **rozvoj komunikativních dovedností a kultivovaného projevu.**

Ve vzdělávací **nabídce** potom nalezneme námět ke společným diskuzím, skupinovým konverzacím, rozhovorům. Komentování různých zážitků a aktivit zde také nechybí. Bytešníková (2012) uvádí důležitost rozhovoru mezi dítětem a učitelem. Při něm je potřeba si všimnout toho, co děti aktuálně vnímají. Pokud je například dítě plně zážitků z výtvarné činnosti, která

ho bavila, je třeba jej vyslechnout a dál toto téma formou otázek podněcovat. Čím jsou děti starší, například před nástupem do základní školy, je třeba více trénovat i monolog. Děti se pak mají například vyjádřit k tomu, co se dozvěděly, trénovat sebereflexi.

K **výstupům** RVP PV řadí to, že má dítě samostatně vyjadřovat své myšlenky, pocity a dokázat vést rozhovor. K vedení rozhovoru patří i naslouchání druhým. Dítě má vyčkat, až druhý domluví, klást otázky a projevit o druhého zájem.

Rizikem může být prostředí, jež je komunikačně nepodněcující, chudé, či málo příležitostí k vyjádření svých názorů. Nucení k hovoru může mít ale také opačný efekt. Je třeba respektovat dětský ostych.

Oblast **dítě a ten druhý** zahrnuje nejen podporu k utváření mezilidských vztahů, ale také obohacování vzájemné komunikace. Pokud je dítě v kontaktu například s vrstevníkem nebo s učitelkou, vždy je zde přirozeně potřeba komunikovat.

Proto už i vzdělávacích **cílů** této oblasti najdeme zmínku rozvoji verbálních i neverbálních, či kooperativních dovedností. „...největší potenciál se nabízí v rozvoji sociálního uplatnění komunikace, tzn. pragmatické roviny (např. v rámci kooperativních her a činností, aktivit podporujících uvědomování si interpersonálních vztahů...)“ (Bytešníková, 2012, s. 96).

V návaznosti pak do vzdělávací nabídky patří například komunikační aktivity s ostatními dětmi i dospělými, výtvarné hry nebo činnosti ve dvojicích. Odmítnutí komunikace, která je dítěti nepříjemná, řadíme do výstupů. K rizikovým faktorům náleží autoritativní vedení, či málo prostoru ke komunikaci s druhým.

2 VÝTVARNÁ TVORBA V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU

„Potřeba výtvarně zobrazovat, experimentovat, tvořit... provází dítě od okamžiku, kdy začne objevovat svět.“ (Stadlerová, 2011, s. 31)

V úvodu této kapitoly je potřeba rozlišit význam mezi **výtvarnou výchovou a výtvarnou činností**. Výstižně tento rozdíl popisuje Hazuková (2011), která zdůrazňuje slovo **výchova**. Ta znamená cílevědomé působení učitele na dítě, za účelem naplňování cílů kurikulárního dokumentu. Je součástí integrovaných bloků, napříč všech stupňů vzdělávání. Ve vzdělávání preprimárním je výtvarná výchova vnímána jako proces, který je záměrný. Na děti působí za pomoci využívání speciálních prostředků a díky tomu plní své vzdělávací funkce. **Výtvarná činnost** slouží k uskutečňování vzdělávací funkce výtvarné výchovy. Jsou součástí obsahu výtvarné výchovy, ale také jejím prostředkem.

„Výtvarné činnosti představují jeden ze způsobů, jimiž si dítě osvojuje okolní skutečnost. Jejich prostřednictvím si zároveň ujasňuje souvislosti a vztahy mezi věcmi a lidmi, popřípadě i mezi lidmi navzájem. Výtvarný projev nikdy není jen popisem vnějšího vzhledu věcí, vždy obsahuje i moment jejich hodnocení a citového vztahu k nim. Je tedy i zvláštním druhem sebevýrazu, lze z něho vyčíst znaky dětské individuality, která se do něho promítá. To platí jak o jeho obsahové, tak také po výtvarné stránce“ (Uždil, 1983, s. 10).

Výtvarná činnost je pro dítě zcela přirozenou aktivitou. Proto by učitel v mateřské škole neměl potlačovat spontaneitu a bránit dítěti ve výtvarné tvorbě. Výtvarné tvoření má být pro dítě především radost. Není důležitý výsledný produkt, ale jeho tvorba.

2.1 Didaktické uspořádání výtvarných činností

Následující didaktické uspořádání činností ve výtvarné výchově je převzato od Hazukové (2011, s. 43-44).

- **Výtvarné vnímání** je „vnitřní činností.“ I když nemá žádný výsledný produkt, je nezbytnou součástí tvorby. Dítě, které vnímá určitý objekt, mu přináší nové informace, které jsou spojeny s poznáváním, prožíváním a hodnocením.

Pokud s dětmi prohlížíme například velkou krabici, přemýšlíme, k čemu vlastně slouží, proč a kde byla vytvořena, atd.

- **Výtvarná imaginace** patří také mezi „vnitřní činnosti.“ Pozorovaný objekt už přetváříme, avšak ne viditelně, ale pouze ve své mysli. Dítě si také může vybavit, jak doma

vymodelovalo z plastelíny psa, ale představuje si, že mu změní třeba tvar uší, nějak výrobek modifikuje.

Již zmíněná krabice se v naší představě může proměnit v jeskyni. Představíme si, že ji naobarvíme na šedo, vyřežeme do ní otvor.

- **Výtvarnou tvorbu** na rozdíl od předcházejících, řadíme k „vnějším činnostem. Jak lze odvodit z názvu, zde už dochází k viditelnému přetváření objektu. Sochor (2015) dodává, že výtvarná tvorba je dokladem dialogu mezi umělcem a jeho vnitřním i vnějším prostředím. Má mnoho podob, do kterých řadíme například výtvarný experiment, výtvarnou hru, explo- rační, užitou nebo volnou tvorbu.

- **Komunikace** doplňuje, doprovází všechny zmíněné činnosti. „Uskutečňuje se v komentářích dětí k výsledkům jejich výtvarné činnosti, ale také v jejich otázkách, slovně vy- jádřených nápadech, při rozhovorech o výtvarných uměleckých dílech stejně jako o designu předmětů každodenního života“ (Hazuková, 2011, s. 44).

2.2 Vývoj dětského výtvarného projevu a jeho znaky

Vývojem dítěte se zabývala spousta psychologů, mezi něž patří i Piaget. Následující dělení je převzato od Hazukové a Šamšuly (2005), kteří uvádí jednotlivá stádia myšlenko- vých operací ve spojitosti s vývojem dětského výtvarného projevu.

Senzomotorické období

- **Stádium čáranic (0-2 roky)**

Dítě se snaží se tedy pochopit nový předmět tím, že jej používá – uchopení, píchání, tlučení a právě čarání. Bednářová a Šmardová (2011) zmiňují, že čáranice vznikají z radosti vyko- návat pohyb, který po sobě zanechává stopu. Pohyb směřuje často do všech stran, aniž by dítě tužku pozvedlo. Tuto tvorbu často doprovází dětské „žvatláni“. Čáranice nejdříve ne- mají konkrétní význam, mluvíme o **bezobsažných čáranicích**.

Předoperační myšlení

- **Přechod ze stádia čáranic do stádia prvotního obrazu (2-4 roky)**

Výpověď o kresbě se odráží u **asociativních čáranic** v tom, na co dítě myslí. Spletená čára tak může představovat hada, ale o chvíli později klubičko.

Obsažné čáranice, které zde patří, se vyznačují přerušovanými liniemi. Ty mívají většinou kruhový tvar. Objevuje se náznak lidské postavy – **hlavonožec**. Dítě **využívá slovní doprovod**, vysvětluje, co nakreslilo

- **Vytváření grafických typů (4-8 let)**

Objevuje se dominantní znak, který se v představě spojuje s konkrétním předmětem a současně i s řadou předmětů podobných. Ovál pak může představovat hlavu, koláč, jablko nebo měsíc. Postupně vzniká útvar, který se zachovává v představách a dítě je schopno jej nakreslit znovu – vytváří se grafický typ.

K dalším stádiím kognitivního vývoje podle Piageta řadíme **období konkrétních operací** (obrat k napodobování optické podoby zobrazovaných objektů) a **období formálních operací**. Ty ale nezasahují do předškolního věku, proto nebudou dále rozvedeny.

Vztah mezi vývojem výtvarného projevu ve spojitosti s komunikací výstižně popisují Stehliková a Babyrádová (2014), které zdůrazňují, že grafický projev je podstatnou součástí rozvoje komunikace dítěte předškolního věku. Dítě nejdříve nedokáže vyjádřit slovy přesně to, co potřebuje. Proto se snaží komunikovat právě skrz čmárání a kreslení. To, co vytvoří, následně také pojmenovává, popisuje – rozvíjí tak přirozenou cestou i řeč.

V dětském výtvarném projevu se objevují následující zákonitosti.

Grafoidismus je jev, díky kterému můžeme pozorovat, že dítě sklápí kresbu (malbu) ve směru písma. Také zaobluje ostré hrany. Dítě ještě nemusí umět psát, přesto se může tento jev již v předškolním věku objevit a může přetrvávat do mladšího školního věku, někdy však až do dospělosti (Jeřábek, 2003) a „souvisí s vytvářením souvislé psané linie“ (Hazuková, 2011, s. 55).

Dalším znakem je **R-princip (pravidlo pravého úhlu)**. Spočívá v potřebě dítěte rozlišit od sebe dva směry, kdy například větve stromu rostou kolmo od kmenu.

Pokud dítě zaplní obrázek jedním tvarem, jedná se o **grafický automatismus**. Odrazit se může v přílišném zdobení. Příkladem je vyplnění celého svetrku knoflíky. Spojovat se může také s **nepravým ornamentem**, který má ale jinou příčinu. „Rozvíjí se tam, kde dítě nedovedlo sledovat složitý tvar nebo nepochopilo jeho funkci a tektoniku“ (Uždil, 2002, str. 54).

Transparenci poznáme tak, že dítě zobrazuje svět „rentgenovým viděním“. Například mohou namalovat těhotnou ženu tak, že miminko v břiše jde vidět. Jistou průhlednost přisuzují i věcem, například domům. Na obrázku pak vidíme, co se v domě děje.

Personifikací se rozumí přisuzování lidských vlastností a schopností neživým předmětům. Často lze spatřit usmívající se slunce, či květinu. Podobný je pak **antropomorfismus**, vyznačující se polidšťováním jiných živých tvorů. Neobvyklé tak nejsou kočky nebo jiná zvířata, stojící na dvou nohou, která nakupují v obchodě.

Zobrazení času se podle Hazukové (2011) dá bez vysvětlení samotného dítěte špatně rozpoznat a zorientovat se v něm. V jedné kresbě tak najdeme jeden děj, vyobrazený v různých časových liniích.

Uždil (2002) říká, že v kresbách je mezi barvami, tvary a obsahy relativně stálý vztah. Při kreslení trávy slunce, či oblohy bývá většinou **barevnost** ustálená. Když dítě ztvárňuje něco, k čemu barva není spjata jednoznačně, může například použít svou oblíbenou barvu.

Dalšími principy se zabývá například Vítková (1993), která mezi ně řadí **zdůraznění** a **vypuštění**. Dítě tedy zvýrazní, zvětší to, co jej zaujme. Naopak vynechá to, čemu nepřikládá důležitost, nebo mu daný objekt není sympatický.

3 VÝTVARNÁ ČINNOST JAKO PROSTŘEDEK KOMUNIKACE

Spojitosť mezi **komunikací** a **výtvarnou činností** je jednoznačný i v RVP PV (2018). U komunikační kompetence je jasně stanoveno, že dítě ukončující předškolní vzdělávání, se dokáže vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými prostředky, mimo jiné i **výtvarnými**. Děti mají také **komentovat průběh i výsledek své práce**, ale i práce jiných dětí. Měly by vyjadřovat verbálně své nápady, pocity a hodnocení a osvojit si funkční jazyk pro označování výtvarných jevů. Zdůrazněna je také komunikace v průběhu **kooperativních a skupinových činností**, kde je nezbytná.

Prostřednictvím výtvarné činnosti lze cíleně rozvíjet **komunikační kompetenci**, ať už se učitel zaměří na přípravu, tak i samotný průběh výtvarné činnosti. Učitel má ponechat dětem pro komunikaci dostatečný prostor, zároveň k ní děti však nenutit, ale pouze motivovat. Aktivitu, začleněnou po výtvarné činnosti je také možné využít z hlediska podpory rozvoje komunikačních dovedností. (Adu & Kissiedu, 2016)

Výtvarná činnost, při které mají děti spolupracovat, je ideální cestou k navození rozhovoru mezi dětmi. Jednoduše stačí dětem říct, aby se dohodly na tom, co ve skupině nebo ve dvojici vymodelují z plastelíny. Každé z nich může mít jiný nápad, a dokonce celé plánování výtvarné aktivity může vést k hádce, ale skupinovou práci je třeba trénovat, aby se děti dokázaly vyjádřit, prosadit se, ale zároveň respektovat názor druhého. To vede kromě rozvoje komunikačních kompetencí podle Grandstaff (2012) také k upevňování sebevědomí dítěte. Jistější si pak může být v komunikaci s ostatními dětmi, ale i dospělými.

3.1 Výtvarná komunikace

Je znám i pojem **výtvarná komunikace**. „Výtvarná komunikace probíhá prostřednictvím výtvarných prostředků a technik v samotném díle, mezi autorem výtvarného díla a příjemcem. Realizuje se ve specifické sociální skupině a jen prostřednictvím umělecko-výtvarných děl“ (Sedláková, 2016, s. 16).

Pod výtvarnou komunikaci spadá **výtvarný jazyk**. Díky němu autor výtvarného díla může určitou informaci odevzdat. Dítě si jej osvojuje souběžně s jazykem verbálním. (Šupšáková a kol., 2004)

Mareš (2002) zdůrazňuje, že často dochází k mylnému „překladu“ výtvarného jazyka dítěte. Každý, kdo se na daný výtvarný produkt podívá, může totiž vidět něco jiného, nevšimnout si určitého detailu, který je pro dítě důležitý.

Výtvarná činnost umožňuje dětem sebevyjádření ve formě zcela odlišné od té slovní. Dítě nám může pomocí své tvorby cokoli sdělit. Roeselová (1995) mluví o tzv. **výtvarné výpovědi** dítěte, která představuje jistou formu **komunikace**.

I člověku, který má bohatou slovní zásobu, se může stát, že své myšlenky nedokáže uspokojivě formulovat nebo je mu o dané situaci nepříjemné mluvit. Proto je jednodušší obrátit se právě na vyjádření pomocí výtvarné činnosti. Z tohoto důvodu se například kresba hojně užívá jako diagnostický nástroj. U dítěte předškolního věku lze právě z kresby zjistit, jaké má dítě vztahy s ostatními, či zda jej například něco netrápí.

„Zkoumání kresby představuje královskou cestu do dětské duše.“ (Šturma, In Davido, 2001, s. 13).

Jak píše Stehlíková Babyrádová (2014) i u dětí předškolního věku se aplikují tzv. **kresebné testy**. Upozorňuje na rozdíl mezi tím, zda se testem zabývá učitel nebo psycholog. Učitel nehledá vývojové odchylky dítěte, ale zaměřuje se na „čtení“ dětského výtvarného projevu.

Uždil (1980) zmiňuje také, že má výtvarná činnost obecně vliv na kognitivní funkce. Zároveň pomáhá dítěti rozvíjet schopnost předávat své myšlenky. Podpora výtvarného vyjadřování je tak neméně důležitá, jako podpora rozvíjet řeč.

3.2 Artefiletika cestou ke komunikaci

Artefiletika je pedagogická umělecká disciplína. V mateřské škole není její využívání zcela běžné, ale je vhodným způsobem, jak podpořit i dětí rozvoj komunikačních kompetencí. Název je odvozen z latinského „ars, artis“ = umění a řeckého slovního kořene „-fil-“, jež vyjadřuje vztah anebo příznivý postoj. Je založena na respektování osobních zkušeností i potřeb dětí a směřuje k jejich rozvoji prostřednictvím **reflektivní komunikace**. (Slavík, 2001)

Cílem učitele by mělo být podle Géringové (2011) poskytnout pro tuto reflektivní komunikaci (**reflektivní rozhovor**) dostatek prostoru. Dodává, že děti se nejdříve musí naučit tento typ rozhovoru používat.

Z uvedených tvrzení tak lze říct, že je artefiletika je spojení výtvarné tvorby s její reflexí prostřednictvím dialogu.

Podle Slavíka (1999) je artefiletika rozdělena na čtyři fáze.

1. Rozehřívací aktivita, sloužící k uvolnění a naladění na další fáze. Učitel bývá aktivním účastníkem, což přispívá k pocitu pospolitosti a rovnocennosti všech ve skupině.
2. Výrazová hra, pro kterou je typická zaměřenost na soustředěné vnímání.
3. Reflexe je fáze, v níž mají děti vyjádřit své zážitky. Navzájem si poskytují zpětnou vazbu, která nemá být hodnotící, nýbrž obohacující. „NONEVALUATIVE FEEDBACK“ – nehodnotící zpětná vazba – komentář situace, ve které není obsažen zjevný hodnotící soud, ale pouze potvrzení o tom, že mluvčí bere na vědomí a nějak prožívá určitou situaci, pracovní postup apod., aniž by o tom vyslovil hodnotící soud.“ (Slavík, 1999, s. 186)
4. Uzavírací fáze má děti zklidnit. Všichni si bez spěchu sami zhodnotí, co se dozvěděli, co prožili. Účastníci se připraví na dění mimo artefiletické dílo.

Artefiletika je tedy možností, jak podpořit rozvoj komunikačních kompetencí dětí předškolního věku. Učitel však musí nejprve znát její principy, aby ji dokázal efektivně využít.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 VÝTVARNÝ PROJEKT

Tento výtvarný projekt je určen k realizaci v mateřské škole. Obsahuje osm výtvarných činností, které podporují především rozvoj komunikačních kompetencí. Je možné jej realizovat jako celek během dvou týdnů nebo zařadit například jednu činnost za týden. Projekt byl ověřen v mateřské škole s dětmi od pěti do sedmi let. Výtvarné činnosti jsou tematicky zasazeny do zimního období.

4.1 Charakteristika projektu

Tabulka č. 1 - Charakteristika projektu

PROJEKT „VÝTVARNÉ POVÍDÁNÍ“	
Cíle projektu	Rozvíjet komunikační kompetence prostřednictvím výtvarných činností. Prohloubit pozitivní vztah k výtvarnému vyjadřování a k práci s výtvarným materiálem. Rozvíjet tvořivost a fantazii.
Počet dětí	13
Věk dětí	5-7 let

4.2 Plán projektu

Tabulka č. 2 - Plán projektu

DEN	TÉMA	ČASOVÁ NÁROČNOST	ORGANIZA ČNÍ FORMA	METODY
1.	Zima: Můj kamarád	20 minut	Skupinové vyučování	Popis, rozhovor, praktická metoda (výtvarná činnost)

2.	Zima: Zasněžená krajina	20 minut	Skupinové vyučování	Popis, rozhovor, praktická metoda (výtvarná činnost)
3.	Zima: Šaty	30 minut	Skupinové vyučování	Dramatizace, rozhovor, popis, praktická metoda (výtvarná činnost)
4.	Zima: Mráz	25 minut	Hromadné vyučování	Rozhovor, popis, praktická metoda (výtvarná činnost)
5.	Zima: Ledové barvy	30 minut	Hromadné vyučování	Rozhovor, popis, praktická metoda (výtvarná činnost)
6.	Zima: Příběh	25 minut	Skupinové vyučování	Rozhovor, popis, praktická metoda (výtvarná činnost)
7.	Zima: Přelom období	20 minut	Skupinové vyučování	Rozhovor, popis, praktická metoda (výtvarná činnost)
8.	Zima: Společné album	30 minut	Hromadné vyučování	Diskuze, popis, praktická metoda (výtvarná činnost)

4.3 Realizace projektu „Výtvarné povídání“

V této kapitole je detailně popsáno osm výtvarných činností, které byly do výtvarného projektu začleněny. U každé činnosti uvádíme:

- cíle, kterých chceme dosáhnout
- kompetence, které mají děti získat,
- organizační formy, metody a pomůcky,
- popis výtvarné činnosti a jejího průběhu v mateřské škole.

U většiny činností jsou uvedeny komentáře, či rozhovory dětí, doplněny o fotografie.

DEN PRVNÍ – MŮJ KAMARÁD

Cíl: Zjistit prostřednictvím rozhovoru informace o svém spolužákovi. Výtvarně ztvárnit získané informace. Dohodnout se ve skupině, jaká výtvarná technika bude použita.

Kompetence: Dítě dokáže vést rozhovor za účelem získání informací. Dítě dokáže vyjádřit své myšlenky před ostatními. Dítě se dokáže dohodnout s ostatními ve skupině na tom, jaká bude použita výtvarná technika.

Organizační forma: skupinové vyučování.

Metody: metoda praktická (výtvarná činnost), rozhovor, popis.

Pomůcky: voskovky, výkresy A2.



Obr. č. 1 - výtvarná činnost Můj kamarád 1

Popis výtvarné činnosti: Děti se podle své volby rozdělí do dvojic. Jejich úkolem je od svého kamaráda zjistit, co rád dělá v zimě. Mají získat co nejvíce informací a zapamatovat si je. Poté se celá skupina dohodne, co použije ke ztvárnění získaných informací (např. tempéry, tuž...). Jakmile jsou všechny obrázky dokončeny, děti si je mezi sebou prohodí. Potom dítě řekne, co na obrázku vidí a kdo si myslí, že je na něm vyobrazen. Na závěr děti, které chtějí, sdělí, jak se jim pracovalo.

Realizace výtvarné činnosti v MŠ: Nejdříve jsem s dětmi vedla rozhovor o tom, jaké je roční období a co je pro něj typické. Následně jsem vysvětlila, co budou mít za úkol. Děti se rozdělily do dvojic a sedly si na libovolné místo tak, aby je nikdo jiný nerušil. Povídaly si a

zjišťovaly od spolužáka, co rád dělá v zimě a vymýšlely různé otázky tak, aby od něj získaly co nejvíce informací. Poté si děti sedly ke stolu a dohodly se, co použijí ke ztvárnění kamaráda. Měly na výběr: tempery, voskovky, tuž. Nakonec se shodly se na voskovkách. Až byly všechny děti se svým obrázkem, prohodily si je s někým jiným, než s kým byly ve dvojici. Všechny po jednom říkaly, co vidí na obrázku a měly odhalit, kdo se na něm skrývá. Poté jsem se děti ptala, jak se jim během celé výtvarné činnosti pracovalo.

Poznámky k výtvarné činnosti: Děti byly nejdříve zaskočeny tím, že se měly společně na něčem dohodnout. Jedna z dívek mi dokonce řekla, abych rozhodla já. Řekla jsem, aby se všechny postupně zamyslely nad tím, co by nejraději použily a proč a potom to ostatním sdělily. Po této malé „nápovědě“ bez problému každý vyjádřil svůj názor a rozpoutala se dokonce malá hádka, ale nakonec se spolužáci dohodli.

Rozhovor mezi Veronikou a Alenou – zjišťování, co kamarád dělá v zimě

Veronika: „Tak mně to teda řekni, co děláš.“

Alena: „Ty to nechápeš, to se musíš první zeptat.“

Veronika: „Ale já jsem se zeptala.“

Alena: „Ne nezeptala.“

Veronika: „Zeptala. Prostě to normálně řekni, co v zimě děláš.“

Alena: „No tak to je jedno. Chodím ven.“

Veronika: „Jako na kopec?“

Alena: „Jo. Bobovat třeba.“

Veronika: „Minule jsme tam byli spolu před rokem.“

Alena: „Já ale nemyslím ten kopec! Tam chodím jenom s babičkou, on je tajný.“

Veronika: „Fakt?“

Alena: „Jo, klidně se zeptej babičky.“

Veronika: „Paní učitelka říkala, že se máme zeptat i na oblečení.“

Alena: „Já nosím tu růžovou bundu vždycky.“

Veronika: „Tu co máš ve školce? Ty ji nosíš na bobování?“

Alena: „To je jiná růžová.“

Veronika: „Aha.“

Rozhovor mezi Lenkou a Nelou - zjišťování, co dělá kamarád v zimě

Lenka: „...Ona tam hrozně štěkala, protože Pavlík řekl, že vidí králíka a ona to slyšela a začala jakože tahat a cukat a štěkat.“

Nela: „Aha.“

Lenka: „No a za devět měsíců půjdeme do kina. Mně to slíbil taťka. Tam bude film o psovi. Bude moc hezký, ale mamku by to nebavilo. Ji to nebaví. To baví jen mě a taťku. Pavlík je moc malý.“

Nela: „Aha.“

Já (zásah do rozhovoru): „Neli, už ses něco od Lenky dozvěděla?“

Nela: „Jo.“

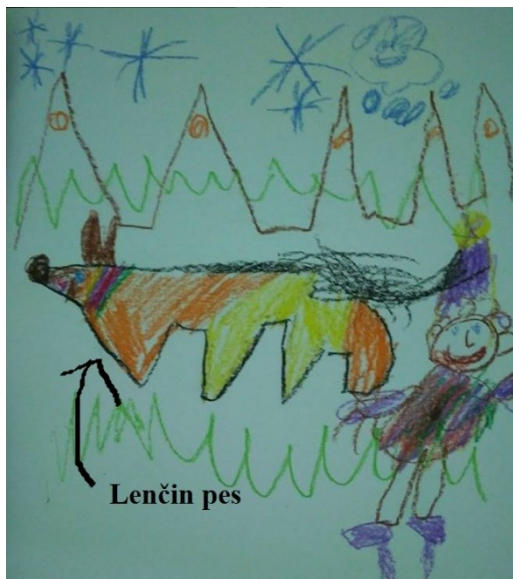
Já: „A co?“

Nela: „Že chodí s Daisynkou do lesa. A s Pavlíkem. On po ní někdy křičí.“

Já: „Aha a tam chodí, když je zima do toho lesa?“

Nela: „Jo. Oni to mají blízko.“

Já: „Výborně, Neli, to jsi toho zjistila zatím opravdu hodně. Jestli tě ještě něco zajímá, tak se Lenky zeptej, aby se ti to potom dobře kreslilo nebo malovalo.“



Obr. č. 2 - výtvarná činnost Můj kamarád 2

DEN DRUHÝ – ZASNĚŽENÁ KRAJINA

Cíl: Podporovat děti ke komunikaci se spolužáky během výtvarné činnosti. Spolupracovat ve dvojici. Porovnat verbálně svůj výsledný produkt s ostatními.

Kompetence: Dítě dokáže komunikovat se spolužákem během výtvarné činnosti. Dítě umí spolupracovat ve dvojici. Dítě dokáže porovnat svůj produkt s ostatními.

Organizační forma: Skupinové vyučování.

Metody: Rozhovor, metoda praktická (výtvarná činnost).

Pomůcky: Krabice, mouka.



Obr. č. 3 - výtvarná činnost Zasněžená krajina 1

Popis výtvarné činnosti: Děti pracují ve dvojicích. Každé z nich má svou krabici, ve které je nasypana mouka. Jedno z nich začne prstem do mouky kreslit a zároveň komentuje, co kreslí. Druhé z nich se snaží nakreslit to, co popisuje jeho spolužák. Nakonec se na oba produkty podívají a zjišťují, jestli jsou stejné nebo ne. Touto výtvarnou činností jsem se inspirovala v knize s názvem: *More than painting: exploring the wonders of art in preschool and kindergarten*, od autorů Moomaw a Hieronymus.

Realizace výtvarné činnosti v MŠ: Dětem jsem řekla, aby si představily, že mají před sebou zasněženou krajinu, do které mohou prstem nakreslit, co budou chtít. Rozdělily se do dvojic podle vlastní volby. Dohodly se, kdo z nich bude nejdříve při kreslení jako první mluvit. Po tom, co své kresby děti dokončily, sedly si vedle sebe a porovnávaly je. Následně si role vyměnily.

Poznámky k výtvarné činnosti: Všechny dvojice zaujala nejdříve samotná výtvarná technika. Proto jsem dětem nejdříve nechala prostor k tomu, aby se s kreslením do mouky seznámily a zkusily si nakreslit libovolný obrázek. Průběh samotné výtvarné činnosti byl bezproblémový, některé děti dokonce kreslily dokonce vícekrát.

Rozhovor mezi Sofií a Stelou – porovnávání obrázků

Já: „Je mezi obrázky nějaký rozdíl?“

Sofie: „Jo, ty to máš blbě, máš jiný strom. Já jsem myslela takový.“

Stela: „Ale tys řekla, že kreslíš prostě strom. On může být...“

Sofie: „Paní učitelko, že to má špatně?“

Já: „Špatně to není. Proč?“

Stela: „No vidíš! Protože... protože každý to můžeme udělat jinak.“

Sofie: „Šak jo! To tak je, že každý je jiný a všichni to udělají tak jak on chce podle sebe.“

Stela: „Já mám jehličnatý strom a ty máš listový.“

Sofie: „Že cos řekla? Listový? To je správně listnatý.“

Stela: „No jo... To jsem myslela.“

Já: „Holky, kromě těch stromů, je tam ještě něco rozdílné?“

Stela: „Moje kočka se dívá k oknu. To je ta ruka co s ní píšu. Doprava...“



Obr. č. 4 - výtvarná činnost Zasněžená krajina 2

DEN TŘETÍ – ŠATY PRO ZIMU

Cíl: Dohodnout se ve skupině na výtvarném námětu. Znázornit dramaticky to, co by mohlo představovat bílé prostěradlo.

Kompetence: Dítě se dokáže s ostatními dohodnout na výtvarném námětu. Dítě dokáže dramaticky znázornit, co by pomohlo představovat bílé prostěradlo.

Organizační forma: Hromadné vyučování.

Metody: Rozhovor, výtvarná činnost.

Pomůcky: Bílé prostěradlo, temperové barvy, štětce.



Obr. č. 5 - výtvarná činnost Šaty 1

Popis výtvarné činnosti: Na stůl nebo na zem rozprostřeme prostěradlo či bílé plátno. Děti vybídeme k tomu, aby přemýšlely nad tím, co by mohlo prostěradlo znázorňovat. Poté děti jednotlivě (nebo ve dvojici, skupině) přicházejí a znázorňují, co podle nich prostěradlo představuje. Poté učitel může zadat široké téma, například: zima. Děti mají za úkol dohodnout se, co bude prostěradlo představovat, aby do tématu spadalo. Poté je společně pomalují barvami.

Realizace výtvarné činnosti v mateřské škole: Bílé prostěradlo jsem rozprostřela na stůl. Zeptala jsem se dětí, co to je. Vybídla jsem je k tomu, aby zkusily přemýšlet nad tím, k čemu

a jak by se dalo prostěradlo použít. Následně měly za úkol před ostatními dramaticky znázornit, co vymyslely. Dvě dívky si například vlezly pod prostěradlo a dělaly, že jsou lední medvěd. Další z děvčat si obleklo prostěradlo jako šaty. Poté si děti sedly kole prostěradla. Děti se měly dohodnout, co v souvislosti se zimou by prostěradlo mohlo znázorňovat. Mohly se inspirovat předešlou dramatizací. Zazněly nápady jako: zimní šaty, peřina, sněhulák, lední medvěd. Děti mezi sebou samy začaly řešit, který z nápadů je nejlepší. Řekla jsem jim, že jejich úkolem bude společně prostěradlo pomalovat, ale musí se na námětu společně dohodnout. Jedna z dívek okamžitě začala prosazovat její nápad – zimní šaty. Všichni souhlasili. Jiné děvče řeklo, že by to mohly být šaty pro paní Zimu. Po této dohodě začaly děti na prostěradlo malovat. V průběhu činnosti jsem děti vybídla k tomu, aby pracovaly skutečně společně (za účelem komunikace) a zkusily všechny obrázky nějak propojit. Nakonec děti popisovaly, co a proč vytvořily.

Poznámky k výtvarné činnosti: Během první činnosti (Můj kamarád) dělalo dětem potíže vyjádřit svůj názor, když se měly dohodnout, jakou výtvarnou techniku použijí. Proto jsem záměrně při této výtvarné činnosti řekla dětem, aby se domluvily, co výtvarně ztvární. Ty děti, které se účastnily předešlých činností bez problému řekly, co by chtěly a proč. Viděla jsem zřetelně pokrok ve vyjadřování svých názorů a jejich prosazování.

Otázka pro děti: Proč je na šatech pro paní Zimu květina?

Alena: „Protože ona má ráda kytky. Ona je sice mrazivá, ale kytičkám to nevadí.“

Tobiáš: „A taky je má doma. Třeba ve váze.“

Sofie: „Když je teplo a začnou být venku sněženky, tak by jí to bylo líto, že ona žádné nemá. To by bylo blbé, kdyby na šatech žádné neměla a přitom venku by byly.“



Obr. č. 6 - výtvarná činnost Šaty 2

DEN ČTVRTÝ – MRÁZ

Cíl: Rozvíjet představivost. Podporovat děti k prezentaci svých výrobků.

Kompetence: Dítě dokáže podle své představivosti ztvárnit, jak vypadá mráz. Dítě dokáže slovně prezentovat svůj výrobek před ostatními.

Organizační forma: Hromadné vyučování.

Metody: Rozhovor, metoda praktická (výtvarná činnost).

Pomůcky: Černý papír A2, noviny, lepidlo, krepový papír.



Obr. č. 7 - výtvarná činnost Mráz 1

Popis výtvarné činnosti: Nachystáme noviny, lepidlo a černý papír A2. S dětmi se bavíme o mrazu. Jak vypadá, proč vlastně je, atd... Poté si děti natrhají na různě velké kousky noviny. Ty následně lepí na papír. Jejich úkolem je ztvárnit mráz podle své fantazie. Během výtvarné činnosti se děti ptáme, jestli už vědí, jak bude jejich výrobek vypadat, co právě teď dělají a proč. Na konci děti samostatně obrázky prezentují před ostatními a porovnávají je mezi sebou.

Realizace výtvarné činnosti v MŠ: Dětem jsem nachystala potřebné pomůcky. Měly k dispozici noviny jak natrhané, tak v celku. Zeptala jsem se: „Jak vypadá mráz?“. Všechny děti se shodly na tom, že je to nějaký člověk, ale každé si jej představovalo jinak. Během této činnosti se spontánně rozvinul rozhovor především o tom, kde Mráz bydlí. Jedna dívku napadlo přidat kromě novin i modrý krepový papír, což ostatní zopakovali. Poté kvůli dokreslení detailů použily děti i bílou voskovku. Po dokončení všech obrázků děti ostatním svůj výtvar ukazovaly a popisovaly, co a proč udělaly.

Poznámky k výtvarné činnosti: Pomocí kladení otevřených otázek děti vyjadřovaly bez obtíží své názory a myšlenky. Když měly prezentovat před ostatními, co vytvořily, jedna z dívek se z nenadání rozplakala a sedla si na židli. Řekla jsem jí, že pokud nechce, opravdu nemusí nic říkat a ať třeba pozoruje své kamarády. Jakmile jsem odcházela ze třídy, tato dívka za mnou přiběhla a vykřikla, že chce ostatním také ukázat svůj obrázek. Později mi učitelka řekla, že to považuje za velký úspěch, protože děvče je obvykle velmi uzavřené a nerada se před ostatními jakkoliv projevuje.

Rozhovor o tom, kde bydlí Mráz

Elena: „On bydlí tady.“

Michaela: „Kde? Já nic nevidím.“

Elena: „No, za mrakama. On nejde vidět.“ (Elena Mráz na obrázku přímo nezobrazila. Byl schovaný za mrakem, kde také bydlel.)

Michaela: „Aha, tak ten můj bude taky bydlet za mrakem.“

Já: „Napadá někoho ještě jiné místo, kde Mráz bydlí?“

Jonáš: „No, třeba pod zemí.“

Michaela (zděšeně): „Cože? Pod zemí? Tam jsou ale čerti! Tam nemůže bydlet!“

Jonáš: „Čerti?“

Michaela: „Jo, oni tam bydlí. A když zlobím, tak vylezou ven. Z podchodu jak jezdí osmička trolejbus.“

Jonáš: „Hm. Tak někde jinde pod chodníkem třeba.“

Lucie: „Nebo tam bydlí spolu s těma čertama. Třeba spolu uvaří oběd.“

Jonáš: „Jo.“



Obr. č. 8 - výtvarná činnost Mráz 2

LEDOVÉ BARVY

Cíl: Seznámit děti s vlastnostmi ledových barev. Podporovat děti ke spolupráci ve skupině. Podporovat děti ke komunikaci ve dvojici.

Kompetence: Dítě ví, že ledová barva vznikla smícháním barviva a vody. Dítě dokáže spolupracovat s ostatními ve skupině. Dítě dokáže vést rozhovor na dané téma.

Organizační forma: Hromadné vyučování

Metody: Rozhovor, popis, metoda praktická (výtvarná činnost)

Pomůcky: Potravinářské barvivo, forma na led, voda, špejle, balicí papír, fixy



Obr. č. 9 - výtvarná činnost Ledové barvy 1

Popis výtvarné činnosti: Předem připravíme barvy z ledu smícháním potravinové barvy a vody ve formě na led. Když voda začne zamrzat, přidáme špejli, která bude později sloužit jako „držák“. Všechny pomůcky nachystáme na stůl. Děti se nejdříve zeptáme, co si myslí, že budou dělat a jak by mohly ony samy barvy vyrobit. Poté přejdeme k samotné výtvarné tvorbě. Děti motivujeme tím, že si mají představit, jak zanechávají brusle na ledě za sebou stopu a jak by to vypadalo, kdyby byla barevná. Poté si vyberou barvy a napodobují pohyby bruslí po ledě. Například po minutě činnost přerušíme. Děti mají za úkol vzít si fixu a najít na papíře nějaký tvar, který jim něco připomíná a dotvořit jej. Například z kolečka vytvoří obličej, apd... Každý následně popíše, co našel a jak daný tvar dotvořil.

Realizace výtvarné činnosti v MŠ: Děti se spontánně začaly mezi sebou bavit o tom, co je na stole nachystáno. Zaujaly je ledové barvy. Řešily, z čeho jsou a jak se vyrábí. Jedné z dívek, která celou dobu mlčela, jsem se zeptala na její názor. S naprostou jistotou popsala celý postup, jak ledové barvy připravit a ostatním začala vysvětlovat, při jaké teplotě voda zamrzne. Poté děti znázorňovaly na papír pomocí barev pohyb bruslí na ledě. Vždy, když se dvě barvy překřížily, měly děti s daným spolužákem vést rozhovor, jakoby se na kluzišti skutečně potkaly. Následně pak hledaly tvary, které jim něco připomínaly a měly je dotvořit buď ledovými barvami, nebo pomocí fixů. Poté děti jednotlivě komentovaly, co našly a udělaly.

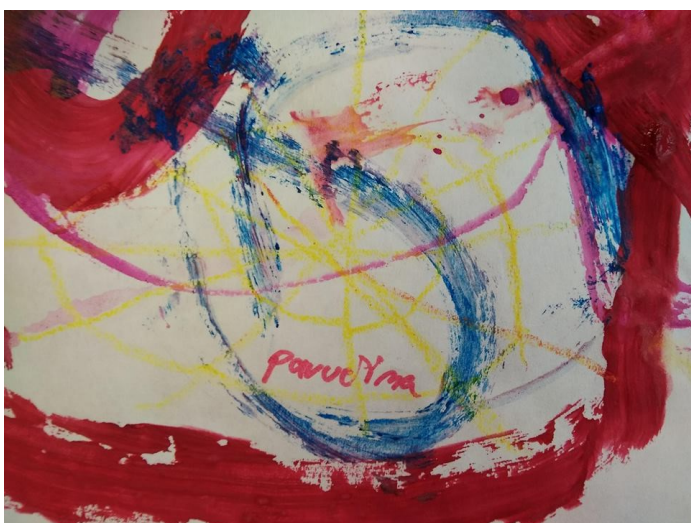
Poznámky k výtvarné činnosti: Jedna dívka (7 let) nechtěla příliš během výtvarné činnosti komunikovat ve dvojici. Bylo zajímavé sledovat, jak ostatní na její chování reagují. Její spolužačka se rozzlobila a řekla jí, že jí to kazí a prostě se s ní bavit musí. Nezasahovala jsem. Nakonec svou urputilostí dokázala skutečně to, že rozhovor ve dvojici proběhl. Ostatním dětem bylo její mlčení spíše nepříjemné a nevěděly, jak se zachovat. Jeden z chlapců řekl, že když se s ním bavit nechce, tak ji nutit nebude a pokračoval ve výtvarné činnosti.

Tobiáš komentuje, co našel:

Tobiáš: „Mně to připadá jak pavučina. Tady to tak dokola. Jako když to ten pavouk motá. Tak jsem to jenom tady spojil, aby to vypadalo jako pavučina víc. Takovou jsem viděl.“

Já: „Kdes ji viděl?“

Tobiáš: „Tady. Venku. Jako na zahradě. Ona byla na stromě a my jsme pozorovali, jestli přijde pavouk. Ale on nepřišel. Já ho tam ještě dokreslím.“



Obr. č. 10 - výtvarná činnost Ledové barvy 2

Eliška komentuje, co našla:

Eliška: „Já mám kytičku.“

Já: „Řekneš mi prosím, jak tě napadlo, že je to kytička?“

Eliška: „To zelené je, jakože ty listy. A žluté je ten prostředek co květiny mají.“

Já: „Aha, vidím to. A cos dokreslila?“

Eliška: „Okvětní lístky. To se tak jmenuje. No a ještě tady tu malou kytičku celou. Nevadí to? Aby tam nebyla sama. Ten modrý flek mně tam vadí.“

Stela (celou dobu pozorovala Elišku): „To by mohl být mrak!“

Eliška: „Ano! To je mrak. Já bych to řekla sama.“



Obr. č. 11 - výtvarná činnost Ledové barvy 3

DEN SEDMÝ – PŘÍBĚH

Cíl: Rozvíjet slovní zásobu. Podporovat spolupráci dětí ve dvojici. Prohloubit fantazii dětí prostřednictvím vymýšlení příběhu.

Kompetence: Dítě používá nová slova při popisu obrázku. Dítě dokáže spolupracovat se spolužákem. Dítě dokáže vymyslet příběh na dané téma.

Organizační forma: skupinové vyučování.

Metody: rozhovor, popis, metoda praktická (výtvarná činnost).

Pomůcky: Obrázky se zimní tematikou, voskovky, pastelky, papíry A2.



Obr. č. 12 - výtvarná činnost Příběh 1

Popis výtvarné činnosti: Děti se rozdělí libovolně do dvojic. Poté každé dvojici předložíme připravený obrázek, například se zimní tematikou. Nejdříve je úkolem mluvit se svým spolužákem o tom, co na obrázku je, pojmenovat postavy, atd... Následně děti vymýšlí, co by se mohlo přihodit, kdyby děj na obrázku dál pokračoval. To, na čem se dvojice dohodne, ztvární na papír. Dvojice si vzájemně své výtvary představí a položí je vedle sebe. Nakonec společně vymýšlejí společný příběh, tak aby do něj byly zakomponovány všechny vytvořené obrázky.

Realizace činnosti v MŠ: Po rozdělení do dvojic jsem každé z nich dala jeden obrázek se zimním motivem, který není zcela typický. Na prvním z nich staví Eskymáci iglú, na

druhém rybářka loví ryby v díře do ledu. Obě dvojice začaly popisovat, co obrázku je, dokonce mezi nimi vznikaly rozpory, protože mělo každé z dětí jiný názor. Následně měly děti vymyslet, co by se na obrázku mohlo dál přihodit a společně to nakreslit. První dvojice začala vymýšlet nejrůznější možnosti. Ve druhé dvojici zpočátku dívka s chlapcem nechtěla příliš komunikovat, ale nakonec také vymysleli zajímavý děj.

Popis výsledného obrázku Aleny a Filipa:

Alena: „Tady ti Eskymáci staví iglú ze sněhu. No a začalo sněžit a i přšet dohromady a oni na to skoro vůbec neviděli, ale postavili to.“

Filip: „A přidali tam kliku.“

Já: „Proč?“

Filip: „Protože na tom prvním obrázku klika není a oni by se do toho iglú jinak nemohli dostat přece.“

Alena: „Tys tady zapomněl dokreslit tomu jednomu zbytek! On má jenom hlavu!“

Filip: „Né, on jakože spadnul do díry a jde mu vidět jenom hlava. Tak mu trčí.“

Alena: „Ale oni mu potom pomůžou.“

Filip: „Jo. A dají ho dovnitř, aby se zahřál.“

Já: „A jak to vypadá uvnitř toho iglú?“

Alena: „Mají tam nábytek a dveře a skříň.“

Filip: „A postel taky. A televizi. Speciální ledovou. Taková u nás neexistuje.“

Alena: „A mají tam psa.“

Já: „V tom iglú?“

Alena: „No on teď není vidět, protože je vevnitř. On odpočívá.“



Obr. č. 13 - výtvarná činnost Příběh 2

PŘELOM OBDOBÍ

Cíl: Podporovat děti ke komunikaci ve skupině. Seznámit děti s charakteristickými přírodními znaky na konci zimy.

Kompetence: Dítě se dokáže zapojit do rozhovoru ve skupině. Dítě ví, jaké květiny mohou na konci zimy vidět.

Organizační forma: skupinové vyučování.

Metody: rozhovor, metoda praktická (výtvarná činnost).

Pomůcky: plastelína, podložka.



Obr. č. 14- výtvarná činnost Přelom období 1

Obr. č. 15 - výtvarná činnost Přelom období 2

Popis výtvarné činnosti: Přineseme různé barvy domácí plastelíny, která vznikla hnětením mouky, vody, soli, potravinářského barviva, octu a oleje. Plastelínu mohou vyrobit i přímo děti. S dětmi se nejdříve bavíme o výrobě plastelíny. Každé má vyjádřit svůj názor na to, jak vznikla. Poté se děti rozdělí do dvojic, či menších skupin. Společně mají vymodelovat cokoliv na téma: „Když se potká jaro a zima“. Po dokončení děti komentují, co a proč vytvořily.

Realizace výtvarné činnosti v MŠ: Dětem jsem přinesla už hotovou plastelínu ve čtyřech barvách, které jsem položila v krabičkách doprostřed stolu. Děti začaly samy nahlas přemýšlet o tom, co to vlastně je a jak to vzniklo, plastelínu vytahovaly, čichaly k ní. Potom se rozdělily na dvě skupiny. Zadala jsem téma: „Když se potká jaro a zima“ a děti začaly modelovat. Skupiny jsem pozorovala a pokládala otázky v průběhu činnosti. Po dokončení každé z dětí řeklo, co vyrobilo.

Poznámky k výtvarné činnosti: Děti ihned zaujala plastelína. Bavily se o tom, co to vlastně je a co s tím budou dělat. Celá výtvarná činnost je tak zaujala, že jsem ji nechala ve třídě k dispozici i na další dny. Myslím si, že by bylo vhodné plastelínu vyrábět přímo s dětmi.

Jedna ze skupin komentuje, co vyrobila

Filip: „Toto jsem vyrobil ninja bojovníka s pásem.“

Já: „A ten bojovník nějak souvisí s jarem a zimou nebo ne?“

Filip: „Ninja bojovník má speciální mrazivé přísavky tady tak po celém těle. On když je zima, tak se přisaje třeba ke stropu nebo na skálu až nahoru. A tady na něho sněží a mu to nevadí, protože je silný a mrazivý.“

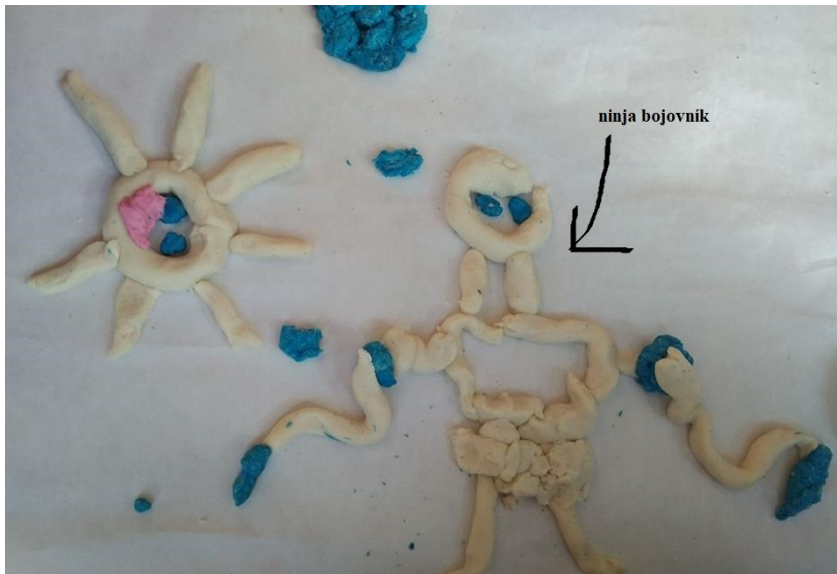
Filip: „Já jsem na něho nakreslil...vymodeloval ty modré tečky jako sníh.“

Já: „Je tam někde vidět i jaro?“

Filip: „Jo! Tady je kytička, jako že už začalo jaro a hlavně musí dát pozor, aby ji ninja nezašlápl, protože by pak jaro skončilo.“

Tobiáš: „Ne, ne! Tu kytku jsem dělal já a ta kytky je tam s tím sluníčkem, protože je jaro a ten ninja zmizí.“

Filip: „No tak ale zmizí, až bude hodně jaro. Jako teplo.“



Obr. č. 14 - výtvarná činnost Přelom období 3

DEN OSMÝ – SPOLEČNÉ ALBUM

Cíl: Podporovat děti k verbální sebereflexi. Podporovat děti ke spolupráci ve skupině.

Kompetence: Dítě dokáže slovně zhodnotit výtvarné činnosti, kterých se zúčastnilo. Dítě dokáže spolupracovat s ostatními spolužáky během výtvarné činnosti.

Organizační forma: hromadné vyučování.

Metody: rozhovor, popis, metoda praktická (výtvarná činnost).

Pomůcky: album, fotografie, lepidlo, pastelky, tužky, temperové barvy...



Obr. č. 17 - výtvarná činnost Společné album 1

Popis výtvarné činnosti: Učitelka přinese do školy vyvolané fotografie ze všech předešlých činností. Děti komentují, co je na které fotografii zachyceno, kterou aktivitu by si chtěly ještě někdy zopakovat, kterou ne, a proč. Poté všichni společně fotografie lepí do předpřipraveného alba z bílých výkresů o velikosti A2. Děti necháme pracovat podle nich. Mají za úkol vytvořit z fotografií album a výtvarně jej dotvářet. Domlouvají se mezi sebou, kam kterou fotku umístí, co na kterou stranu přidají, atd... Tato činnost slouží zároveň jako reflexe dětí.

Průběh výtvarné činnosti: Na zem jsem rozložila všechny fotografie. Zbytek činnosti byl vlastně celý v režii dětí. Samy začaly hledat, na kterých fotkách jsou právě ony a vzpomínaly

na to, co dělaly. Poté do předem připraveného alba (svázané bílé papíry jako leporelo) fotografie lepily. Nakonec celé album společně zdobily podle libosti. K dispozici měly děti tužky, pastelky, fixy, temperové a prstové barvy. Vzít si ale mohly cokoliv, co je napadlo.

Poznámky k výtvarné činnosti: Překvapilo mě, jak si děti dobře pamatovaly každou z výtvarných činností. Opravdu každé dítě řeklo, kterou činnost by si chtělo zopakovat a proč. Reflexe dětí bude použita v kapitole Evaluace. Vhodně bylo zvolené album v podobě leporela – když bylo rozloženo, mohly se zapojit pohodlně do tvorby alba všechny děti.

5 EVALUACE VÝTVARNÉHO PROJEKTU

Výtvarný projekt byl evaluován mnou a učitelkou, která byla přítomna všem výtvarným činnostem. Obě evaluace jsou mezi sebou porovnány v tabulce. Zpracována je také reflexe dětí, které se projektu účastnily.

5.1 Autoevaluace

S celkovou realizací výtvarného projektu jsem spokojena. Výtvarné činnosti byly zvoleny adekvátně k věku dětí a všechny děti byly aktivně zapojeny. Díky menšímu počtu dětí jsem měla možnost detailně sledovat průběh a jednotlivých činností a to, jak děti mezi sebou komunikují. Některé z nich neměly podle učitelky pozitivní vztah k výtvarné tvorbě, ale s vhodnou motivací se vždy dané výtvarné činnosti účastnily.

Jedna z dívek v první polovině projektu příliš nespolupracovala s ostatními a evidentně jí nebylo příjemné například před ostatními prezentovat, co vyrobila, atd... Do ničeho jsem ji nenutila a příjemně mě překvapilo, když čtvrtý den při výtvarné činnosti „Mráz“ sama chtěla svým spolužákům a učitelce, jak se jí obrázek povedl.

Děti se učily argumentovat při výběru výtvarných pomůcek. Snažily si prosadit, proč je lepší použít například temperové barvy místo tuše. Zde vznikaly i drobné konflikty mezi dětmi, ale pokaždé se dokázaly nakonec shodnout. Viděla jsem jednoznačné pokroky – některé děti na začátku projektu nechtěly (nebo nevěděly jak) říkat nahlas svůj názor, což se přibližně čtvrtý den změnilo k lepšímu. S tím souvisí i kladné hodnocení toho, že se děti u některých činností samy rozhodovaly o tom, jaký bude jejich průběh.

Během některých činností byly děti tak „ponořeny“ do samotné tvorby, že je v průběhu samotná komunikace spíše zatěžovala a byla zde nutná motivace z mé strany. Pokud by byl projekt realizován s více dětmi, nebylo by možné sledovat, jestli a jak spolu děti komunikují.

Obecně nebyly děti zvyklé reflektovat svou práci, ale na konci projektu jsem pozorovala u všech zúčastněných znatelné změny. Myslím si, že právě sebereflexe je vhodný způsob, jak mohou děti pomocí výtvarné činnosti trénovat své komunikační dovednosti.

Pozitivně hodnotím tvorbu společného alba, během níž děti zcela přirozeně komunikovaly, vzpomínaly na předešlé dny a samy od sebe i hodnotily, která činnost je zaujala nejvíce.

Co se týká stanovených cílů, převážně byly naplněny, ale ne u dětí, které se účastnily například jen jedné nebo dvou výtvarných činností. Z toho usuzuji, že je vhodné projekt začlenit

spíše jako jeden celek například v průběhu jednoho měsíce, než jen jako občasné zpestření běžného dne.

Kladně hodnotím i zvolené organizační formy a metody. Především práce ve dvojici, či více početné skupině je pro rozvoj komunikačních kompetencí naprosto vhodná.

Na každou činnost jsem měla vymezených čtyřicet pět minut v ranních hodinách. U některých činnostech děti přicházely postupně, takže těm, co přišly na konci, jsem se už nemohla naplno věnovat. Proto mělo časové omezení negativní dopad k naplnění cílů. Celkově si myslím, že by bylo vhodné, aby projekt trval déle.

5.2 Evaluace učitelky MŠ

V prvé řadě musím ocenit studentčinu připravenost a zápal při práci s dětmi. Velmi dobré organizační schopnosti, přirozený respekt u dětí. Jednotlivé aktivity byly vhodně zvoleny k věku dětí, a navíc je bavily. Studentka realizovala aktivity s 13 dětmi. Běžně jich máme 28. Po zamyšlení ale musím říct, že i kdyby měla na starost více, program by šel provést. To hlavně díky vhodně zvoleným pedagogickým strategiím. Kladně hodnotím především skupinovou práci dětí, a také práci ve dvojici. Nejdříve jsem si nedokázala představit, jak cíleně komunikační kompetence díky výtvarným činnostem rozvíjet. Vidím, že to jde. U méně mluvných dětí jsem viděla posun velmi brzy. Studentka je ke komunikaci vhodně motivovala. Děti nebyly zvyklé si ve výtvarné výchově něco obhajovat a říkat své názory. To se rychle naučily. Cíle vidím jako splněné.

Vidím jednu nevýhodu. Vše spadá pod zimní období, takže činnosti nelze využít na jaro, léto a podzim.

Studentka dokázala dobře motivovat. Děti udržely pozornost i při délce 30 minut. Na hodně věcí děti musely přijít samy bez pomoci, což se mi moc líbilo. Kromě rozvíjení komunikační kompetence se jí podařilo u všech dětí vzbudit vztah k výtvarnému tvoření. Záměrně jsem do projektu vybrala i děti, které výtvarku až tak nemusí. Pak jsem viděla, že je to baví a to je úspěch. Z některých činností si vezmu příklad. Líbilo se mi, že se aktivně zapojily všechny zúčastněné děti. Nikdo se jen nedíval a všechny to bavilo.

5.3 Srovnání autoevaluace a evaluace učitelky MŠ

Níže uvedená tabulka uvádí srovnání mé vlastní autoevaluace a evaluace učitelky MŠ. Jsou uvedeny klady a zápory celého výtvarného projektu.

Tabulka č. 3 – Srovnání kladů a záporů

Klady a zápory výtvarného projektu	Autoevaluace	Evaluace učitelky MŠ
+ -	Vhodně zvolené organizační formy a metody.	Činnosti adekvátní k věku dětí.
	Dostatečná motivace - zapojení všech dětí.	Naplnění stanovených cílů.
	Aktivní zapojení všech dětí.	Vhodná motivace.
		Aktivní zapojení všech dětí.
	Časové omezení jednotlivých činností i celého projektu.	Téma se nedá využít v jiném ročním období.
	Nesplnění cílů u všech dětí.	

Po srovnání lze vidět rozdílný názor v naplnění stanovených cílů. Učitelka MŠ je hodnotí jako splněné. Vzhledem k tomu, že některé děti se účastnily například kvůli nemoci jen jedné z výtvarných činností, nebylo podle mého názoru možné u nich dosáhnout naplnění cílů.

5.4 Reflexe dětí

Reflexe dětí proběhla po každé výtvarné činnosti. O hodnocení celého projektu se některé děti pokusily během tvoření společného alba. V tabulkách uvádíme vybrané komentáře dětí, vztahující se nejdříve k jednotlivým činnostem, a následně celého výtvarného projektu. Když děti sdělily, že se jim např. daná činnost líbila, snažila jsem se, aby řekly také proč a jestli by si ji chtěly zopakovat nebo ne. Některé mé otázky jsou v tabulce také uvedeny.

Tabulka č. 4 – Reflexe dětí

Výtvarná činnost	Reflexe dětí
Můj kamarád	<p>Lenka: „Mně se to líbilo. Doma to pak řeknu mamce a ona to se mnou udělá taky tak.“</p> <p>„Alena: Jo, to bylo dobré. To jak jsme se bavili. A já jsem si to dobře zapamatovala celé.“</p>
Zasněžená krajina	<p>Sofie: „To je boží, jak dáš ten prst do mouky. Aha, to je jako ten sníh! Já jdu ještě pro Marušku, jo?“</p> <p>Tobiáš: „Tady jsem já na fotce! Jo já vím, co to bylo! Jak jsme malovaly do mouky v krabici. Paní učitelko, vy jste řekla, že to ještě někdy uděláme, to bylo dobré.“</p>
Šaty	<p>Filip: „Ty barvy byly dobré. Jiné než co s nima malujeme s paní učitelkou. I na tu látku to neděláme. Ale něco mě nebavilo. Protože jsem musel být s Elinou! My se vždycky hádáme!“</p>
Mráz	<p>Elena: „Líbilo se mi, jak jsem trhala ty papírky. Ten můj obrázek se pak všem líbil, jak jsem ho ukazovala.“</p> <p>Já: „Eli, pamatuješ si, jak jste ostatním své obrázky ukazovaly a říkaly, co jste vyrobily?“</p> <p>Eliška: „Hm. Jo. Já jsem to první nechtěla říkat... Jak jsem toho mrazíka vyráběla... Ale pak už jo, protože Elenka to taky udělala. A mně se ten obrázek povedl, tak jsem ho chtěla ukázat. Mně by to asi potom bylo líto.“</p>
Ledové barvy	<p>Stela: „Jo! Přijdete ještě někdy? Ty barvy byly nejlepší! A mně se ta jedna potom úplně roztopila, protože jsem s ní pořádkem kreslila a kreslila a kreslila a z ní pak byla voda.“</p>

Příběh	Filip: „To jsme vyrobili spolu s Alenkou, my jsme chtěli být spolu a Alenkou, my se milujem. A udělali jsme to dobře. To jsem já vymyslel, že tam bude ten zapadnutý eskymák.“
Přelom období	Eliška: „Byly jsme dohromady s holkama a vymýšleli jsme, jak to bude. Pak jsme to uplácali z té plastelíny. Růžové bylo málo. Ale mně pak půjčil Filip. Ta plastelína smrděla trochu...já už si nepamatuju, co to bylo, dává se to i do pečení“
Společné album	Tobiáš: „Taťka mně slíbil, že budeme dělat takovou albu. Máme moc fotek z Itálie. Já ho to naučím, jak se to má dělat! Ne! Nebo to vyrobím celé sám, až přijdu domů!“

Tabulka č. 5 – Hodnocení celého projektu dětmi

Hodnocení celého projektu	Sofie: „Vy už nepřijdete? Co? Achjo. Mně se to líbilo celé. My jsme se s holkama hádaly, kdo půjde vždycky první a druhý a třetí a čtvrtý. A nejlepší byly ty barvy z ledu.“
	Eliška: „Já jsem se bavila třeba s Filipem. A já si s ním jinak nehraju. Ale u té plastelíny jsem se ho zeptala, jestli mi dá růžovou a on se se mnou bavil a pak mi i pomohl. Mně se to tak líbilo. Já naší paní učitelce abyste ještě mohla přijít, a budeme ještě něco dělat.“

6 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Pro další realizaci výtvarného projektu v mateřské škole rozhodně doporučuji pracovat s menší skupinou dětí. Je pak možné se každému z nich více věnovat a hlavně sledovat, jak mezi nimi probíhá komunikace a případně je k ní motivovat. U každé činnosti je vhodné mít připraveny dopředu promyšlené otázky, které komunikaci podněcují. Doporučuji nechat děti, aby samy chystaly pomůcky a měly alespoň z části možnost rozhodovat o tom, jak bude konkrétní výtvarná činnost probíhat. Učí se tak přirozeně prosazovat své nápady a názory ve skupině. Také si tím ověří to, že jsou všechny nepostradatelnou, rovnocennou součástí projektu, stejně jako učitelka.

U výtvarné činnosti č. 2 – Zasněžená krajina bych zkusila lépe zajistit, aby se děti neobkreslovaly to, co udělal jejich spolužák. Výtvarná činnost č. 4 – Mráz může být obohacena tím, že dětem nabídneme pestřejší výtvarný materiál, a to například kousky látky, přírodniny nebo více druhů barevného papíru. Součástí plastelíny, se kterou se pracuje během výtvarné činnosti č. 6 – Jaro a zima, je ocet. Proto je nutné dohlédnout nad tím, aby si po skončení děti umyly důkladně ruce. Také bych s dětmi plastelínu pro příště vyrobila přímo ve třídě – příprava není náročná materiálně, ani časově. Výtvarná činnost č. 7 – Zimní příběh může být příště zcela odlišný, protože závisí na motivech, které učitelka připraví. Doporučuji zvolit takové motivy, které jsou pro děti méně známé, abychom poskytli dostatečný prostor pro jejich fantazii. Poslední výtvarná činnost č. 8 – album je zároveň dobrou možností, jak zreflektovat celý projekt. Vhodné je mít připraveno album ve formě leporela, protože po jeho rozložení mohou pracovat všechny děti dohromady. Zároveň nesmíme zapomenout na to, aby na fotografiích byly všechny děti. Dítě, které by se nenašlo na žádné fotografii, by bylo jistě zklamané a mohlo by odmítnout zúčastnit se tvorby alba.

Za nezbytnou součástí celého projektu považuji práci ve dvojicích, či početnějších skupinách. Během spolupráce děti mezi sebou přirozeně komunikují, učí se naslouchat jeden druhému, ale také si prosazovat své názory a argumentovat. Je dobré dbát na to, aby se děti různě prostřídaly a nebyly ve dvojici (skupině) vždy se stejnými spolužáky.

ZÁVĚR

Bakalářská práce byla zaměřena na problematiku rozvoje komunikačních kompetencí dětí předškolního věku prostřednictvím výtvarné činnosti.

Teoretická část vymezila komunikační kompetenci a související pojmy. Zabývala se také samotnou komunikací a ukotvením komunikační kompetence v RVP PV. Následně při popisu výtvarné činnosti v kontextu předškolního vzdělávání byly zdrojem především práce Hazukové a Slavíka. Záměrem třetí kapitoly bylo vymezit vztah mezi rozvojem komunikačních kompetencí a výtvarnou činností. V této kapitole byla nakonec popsána umělecká pedagogická disciplína, která k rozvoji komunikačních kompetencí přímo směřuje – artefiletika.

V praktické části byl podrobně rozebrán návrh a realizace výtvarného projektu, zaměřeného právě na rozvoj komunikačních kompetencí. Projekt obsahuje osm výtvarných činností, z nichž poslední zároveň slouží jako prostředek k získání reflexe všech zúčastněných dětí. Všechny činnosti byly zvoleny s ohledem na věk dětí a dostupnost pomůcek, pro budoucí využitelnost v běžné třídě mateřské školy.

Hlavním cílem tohoto projektu bylo rozvíjet komunikační kompetence prostřednictvím výtvarných činností, a dále prohloubit pozitivní vztah k výtvarnému vyjadřování a k práci s výtvarným materiálem. Z evaluace vyplývá, že tyto cíle byly naplněny u dětí, které se účastnily celého projektu (ne jen například jedné výtvarné činnosti). Návrh projektu zaujal i učitelku z jiné mateřské školy, která jej využila.

Vzhledem ke zpracování tohoto tématu a vytvoření výtvarného projektu zaměřeného na rozvoj komunikačních kompetencí věříme, že bude inspirací pro další zpracování této problematiky.

To, co si děti v mateřské škole osvojí a naučí, je důležitým předpokladem pro další vzdělávání. Proto i rozvoj komunikačních kompetencí v tomto věku je nezbytný. Výtvarná činnost tak může být zcela přirozeným prostředkem, jak komunikační kompetence rozvíjet.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Adu, J., & Kissiedu, K. (2016). Exploring children's communication through art in the early years: The role of the teacher. In *Proceedings of INCEDI 2016 Conference*. Ghana.
- Bruce, T. (1996). *Předškolní výchova: deset principů moderní pedagogiky a jejich aplikace v praxi*. Praha: Portál.
- Bytešníková, I. (2012). *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada.
- Bytešníková, I., Horáková, R., & Klenková, J. (2007). *Logopedie & surdopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido.
- Davido, R. (2001). *Kresba jako nástroj poznání dítěte: [dětská kresba z pohledu psychologie]*. Praha: Portál.
- Gavora, P. (2002). Gramotnosť: vývin modelov, reflexia praxe a výskumu. *Pedagogika*, 52(2), 171–181.
- Géringová, J. (2011). *Pomáhající profese: tvořivé zacházení s odvrácenou stranou*. Praha: Triton.
- Grandstaff, L. (2012). *Children's Artistic Development and the Influence of Visual Culture* (Dissertation thesis). Kansas.
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Hazuková, H. (2011). *Výtvarné činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe.
- Hazuková, H., & Šamšula, P. (2005). *Didaktika výtvarné výchovy I*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Klenková, J. (2006). *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada.
- Kocurová, M. (2002). *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy: specifické poruchy učení z pohledu vzdělávacích šancí : monografie*. Dobrá Voda u Pelhřimova: Aleš Čeněk.
- Kořátková, S. (2000). Kompetence dítěte předškolního věku a jejich souvislost se sebepojetím a sebeuplatněním dítěte, jeho socializací, interakcí a komunikací. *Pedagogika*, (1), 56.
- Lechta, V. (2003). *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál.
- Moomaw, S., & Hieronymus, B. (c1999). *More than painting: exploring the wonders of art in preschool and kindergarten*. Beltsville, MD: Distributed by Gryphon House.

MŠMT (2018). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Dostupné z <http://www.msmt.cz/file/45304/>.

Plaňava, I. (2005). *Průvodce mezilidskou komunikací: přístupy - dovednosti - poruchy*. Praha: Grada.

Pokorný, J., & Hanuliak, J. (2010). *Lingvistická antropologie: jazyk, mysl a kultura*. Praha: Grada.

Průcha, J. (2011). *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada.

Průcha, J. (2009). Jazyk dětí předškolního věku a komunikace v mateřské škole. *Pedagogická Orientace*, 19(4), 22-29.

Průcha, J., & Kořátková, S. (2013). *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál.

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník* (7., aktualiz. a rozš. vyd). Praha: Portál.

Sedláková, A. (2016). Výtvarná komunikácia a edukácia vo voľnočasovom vzdelávaní. *Pedagogické Rozhlady*, 25(5), 16.

Slavík, J. (2001). *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky*. Praha: Univerzita Karlova.

Slavík, J. (1999). *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál.

Slavíková, V., Slavík, J., & Eliášová, S. (2015). *Dívej se, tvoř a povídej! : artefiletika pro předškoláky a mladší školáky* (Vyd. 2.). Praha: Portál.

Sochor, P. (2015). *Člověk s postižením a výtvarná tvorba: od zobrazování k autorství*. Brno: Masarykova univerzita.

Stadlerová, H. (2011). *Po O: východiska a inspirace pro výtvarnou tvorbu dětí v předškolním vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita.

Stehlíková Babyrádová, H. (2014). *Výtvarný projev dítěte předškolního věku v jednadvacátém století*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Svatoš, T. (2005). *Kapitoly ze sociální a pedagogické komunikace: teoretická minima a praktické náměty v učitelském studiu*. Opava: Slezská univerzita, Filozoficko-přírodovědecká fakulta, Ústav pedagogických a psychologických věd.

Šulová, L. (2010). *Raný psychický vývoj dítěte* (2. vyd.). Praha: Karolinum.

Šupšáková, B. (2004). *Vizuální kultura a umění v škole: Nové myšlienky a prístupy* ([1.vyd.]). Svätý Jur: DIGIT.

Uždil, J. (2002). *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*. Praha: Portál.

Uždil, J. (1983). *Výtvarná výchova v předškolním věku: učebnice pro obor 76-40-6* (3. vyd.). Praha: SPN.

Vítková, M. (1993). *Speciální pedagogika v raném a předškolním věku se zřetelem na rozvoj výtvarných aktivit: vývoj, výchova, diagnostika, terapie*. Brno: Masarykova univerzita.

Vybíral, Z. (2005). *Psychologie komunikace*. Praha: Portál.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

RVP PV Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.

ŠVP Školní vzdělávací program.

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr. č. 1 - výtvarná činnost Můj kamarád 1	28
Obr. č. 2 - výtvarná činnost Můj kamarád 2	30
Obr. č. 3 - výtvarná činnost Zasněžená krajina 1	31
Obr. č. 4 - výtvarná činnost Zasněžená krajina 2	32
Obr. č. 5 - výtvarná činnost Šaty 1	33
Obr. č. 6 - výtvarná činnost Šaty 2	35
Obr. č. 7 - výtvarná činnost Mráz 1	36
Obr. č. 8 - výtvarná činnost Mráz 2	38
Obr. č. 9 - výtvarná činnost Ledové barvy 1	39
Obr. č. 10 - výtvarná činnost Ledové barvy 2	40
Obr. č. 11 - výtvarná činnost Ledové barvy 3	41
Obr. č. 12 - výtvarná činnost Příběh 1	42
Obr. č. 13 - výtvarná činnost Příběh 2	44
Obr. č. 14 - výtvarná činnost Přelom období 1	45
Obr. č. 15 - výtvarná činnost Přelom období 2	45
Obr. č. 16 - výtvarná činnost Přelom období 3	47
Obr. č. 17 - výtvarná činnost Společné album 1	48

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1 - Charakteristika projektu	26
Tabulka č. 2 - Plán projektu.....	26
Tabulka č. 3 – Srovnání kladů a záporů.....	52
Tabulka č. 4 – Reflexe dětí	53
Tabulka č. 5 – Hodnocení celého projektu dětmi	54

SEZNAM PŘÍLOH

P I Vzor informovaného souhlasu

PŘÍLOHA P I: VZOR INFORMOVANÉHO SOUHLASU

Informovaný souhlas

Jméno:

Svým podpisem souhlasím s účastí své dcery/syna na výtvarném projektu a s ním spojeným fotografováním dítěte a nahrávání průběhu jednotlivých činností na diktafon. Nahrávky i fotografie budou použity při tvorbě studentčiny bakalářské práce.

Jméno dítěte, ani rodičů nebude zveřejněno.

Podpis:

Dne: