MASARYKOVA
UNIVERZITA

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Maska, tělo, tvář: Výtvarné činnosti podporující dětské sebepoznávání

Bakalářská práce

SIMONA MOJŽÍŠOVÁ

Vedoucí práce: Mgr. Bc. Pavla Novotná, Ph.D.

Katedra výtvarné výchovy
Učitelství pro mateřské školy

Brno 2025

MUNI
PED

Bibliografický záznam

Autor: Simona Mojžíšová
Pedagogická fakulta
Masarykova univerzita
Katedra výtvarné výchovy

Název práce: Maska, tělo, tvář: Výtvarné činnosti podporující dětské sebepoznávání

Studijní program: Předškolní a mimoškolní pedagogika

Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy

Vedoucí práce: Mgr. Bc. Pavla Novotná, Ph.D.

Rok: 2025

Počet stran: 82

Klíčová slova: Osobnost, identita, maska, sebepoznávání, sebevyjádření, teorie her, výtvarné činnosti, dítě, mateřská škola, předškolní vzdělávání

Bibliographic record

Author: Simona Mojžíšová
Faculty of Education
Masaryk University
Department of Art

Title of Thesis: Mask, Body, Face: Art Activities Supporting Children's Self-Awareness

Degree Programme: Pre-school and After-school Education

Field of Study: Pre-school Teacher Training

Supervisor: Mgr. Bc. Pavla Novotná, Ph.D.

Year: 2025

Number of Pages: 82

Keywords: Personality, identity, mask, self-knowledge, self-expression, game theory, art activities, child, Kindergarten, preschool education

Anotace

Bakalářská práce se zaměřuje na dětské spontánní hry, které jsou spojené s vnímáním identity a slouží jako inspirace pro výtvarné činnosti v mateřské škole.
Práce je teoreticko-aplikační, a proto má dvě části. Teoretická část definuje pojmy osobnost a identita a popisuje jednotlivé vývojové období a jejich vliv na vnímání osobnosti jedince. Dále se zabývá teorií her a výtvarných činností v mateřské škole, které vedou k sebepoznávání. Závěr teoretické části je věnován definici masky a možnostem jejího využití v předškolním vzdělávání. Praktická část vychází z popsané teorie a nabízí výtvarné aktivity zaměřené na práci s tělem, tváří a vzhledem, které děti vedou k sebepoznávání. Závěr práce je věnován reflexi navržených aktivit na základě získaných výstupů dětí a nabytých zkušeností z praxe.

Abstract

This bachelor's thesis explores the potential of children's spontaneous art game in relation to the development and perception of self-identity within the context of art activities in kindergartens (or preschool education).
The work is theoretical-applied. The theoretical part is devoted to defining the concepts of personality and identity, describes the child's periods of development in relation to self-awareness and analyzes the significance of play and art activities for the process of self-awareness. The application part brings a set of art activities focused on working with the body, face, and appearance, aiming to support emotional experience, creativity, and self-awareness. The final reflection evaluates the effects of the proposed activities based on the children's outcomes and pedagogical experience from practice.

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, s využitím pouze citovaných pramenů, dalších informací a zdrojů v souladu s Disciplinárním řádem pro studenty Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity a se zákonem č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

V Rozsochách 20. dubna 2025 .....

Simona Mojžíšová

Poděkování

V úvodu bych ráda poděkovala paní Mgr. Bc. Pavle Novotné, Ph.D. za vedení, trpělivost a cenné rady, které mi poskytla během konzultací mé práce. Ráda bych také poděkovala provázejícím učitelkám z mateřské školy, za jejich trpělivost a ochotu pomoci během realizace praktické části. Dětem ze třídy Sovičky a jejich rodičům děkuji za jejich spolupráci a reflexe jednotlivých výtvarných činností. V neposlední řadě poděkování patří i mé rodině a příteli za jejich podporu během celého studia.

Obsah

Seznam obrázků 13

1 Úvod 15

2 Osobnost a identita 17

2.1 Osobnost ... 17

2.1.1 Definice pojmu osobnost ... 17

2.1.2 Geneze a utváření osobnosti ... 18

2.1.3 Vlastní já nebo-li ego ... 20

2.1.4 Struktura osobnosti ... 21

2.2 Identita ... 25

2.2.1 Definice pojmu identita ... 25

2.2.2 True self ... 26

2.2.3 False self aneb společenská maska ... 28

2.3 Vývoj osobnosti – důležité vývojové milníky ... 29

2.3.1 Prenatální období ... 30

2.3.2 Novorozenecké a kojenecké období (od narození do konce 1. roku života) ... 31

2.3.3 Batolecí období ... 32

2.3.4 Předškolní věk ... 33

3 Sebevyjádření v předškolním vzdělávání 34

3.1 Hry zaměřené na sebevyjádření v předškolním vzdělávání ... 34

3.1.1 Teorie hry ... 34

3.1.2 Volná hra ... 35

3.1.3 Hra jako nástroj k sebevyjádření ... 36

3.2 Výtvarné aktivity zaměřené na sebevyjádření ... 37

3.2.1 Stádium čmáranic ... 38

3.2.2 Stádium prvních obrazů (období druhého roku dítěte) ... 39

3.2.3 Kresba postavy ... 40

3.2.4 Stádium realistického zobrazování 41
3.3 Pozornost pedagoga a rodiče k výtvarným činnostem zaměřeným na sebepoznávání 42
3.3.1 Pozornost dospělých k dětským výtvarným projevům v historii 42
3.3.2 Pozornost dospělých k dětským výtvarným projevům v 21. století 44

4 Maska 48
4.1 Maska obecně, historie a její primární funkce 48
3.2 Podoby masek 49
4.1.1 Maska jako každodenní součást 50
4.1.2 Maska jako prostředek hry s identitou 51
4.2 Práce s maskou v mateřské škole 52

5 Maska, tělo a tvář – nástroje k sebevyjádření 55
5.1 Východiska, cíle praktické části a popis projektu 55
5.1.1 Cíl praktické části 55
5.1.2 Východiska 55
5.1.3 Stručný popis činností 57
5.2 Popis aktivit z tématu Jak vypadám? 59
5.2.1 Moje tvář 59
5.2.2 Obrys těla 62
5.2.3 Naše stopy a rituály 65
5.3 Popis aktivit z tématu Kým bych chtěl být? 67
5.3.1 Přetvoření vlastní tváře 68
5.3.2 Masky z kartonových krabic 70
5.3.3 Moje loutka 74
5.4 Celková reflexe praktické části 75

6 Závěr 77

Použité zdroje 79

Seznam obrázků

Obr. 1: Schéma jevů, majících vliv na osobnost 18
Obr. 2: Různá pojetí struktury osobnosti 22
Obr. 3: Příklad odlišností v reakcích na podnět podle W. Mischela.....22
Obr. 4: Charakteristika extravertů a introvertů podle H. Rempleina..... 23
Obr. 5: Klasická typologie temperamentu podle H. Rempleinem.....24
Obr. 6: Rozšířená typologie temperamentu podle H. J. Eysencka..... 24
Obr. 7: Přechod mezi krajními póly „já“ a ne-já“ podle Johna Emighta . 28
Obr. 8: Příklad spontánní hry - Souboj 36
Obr. 9: Příklad spontánní hry – Hra na rodinu..... 37
Obr. 10: Barevná čmáranice 39
Obr. 11: Sněhulák..... 39
Obr. 12: Rodina..... 40
Obr. 13: Sněhuláci..... 41
Obr. 14: Princezny 41
Obr. 15: Formální zpracování tématu za pomoci šablony (1)..... 45
Obr. 16: Formální zpracování tématu za pomoci šablony (2)..... 45
Obr. 17: Příklad výtvarné činnosti s oporou v prožitku – Podzim 46
Obr. 18: Příklad výtvarné činnosti s oporou v prožitku – Kudy letí čarodějnice (1) 47
Obr. 19: Příklad výtvarné činnosti s oporou v prožitku – Kudy letí čarodějnice (2) 47
Obr. 20: Spontánní hra na doktora 52
Obr. 21: Dramatizace pohádky O Koblížkovi 53
Obr. 22: Pozorování obličeje a jeho změn..... 53
Obr. 23: Práce s mimikou v mateřské škole 54
Obr. 24: Karneval v mateřské škole (1) 54
Obr. 25: Průběh výtvarných činností v mateřské škole..... 56
Obr. 26: Výstava řízených výtvarných činností 56
Obr. 27: Spontánní kresba Pod mořem– Mareček, 6 let..... 57
Obr. 28: Karneval v mateřské škole (2) 58
Obr. 29: Proměna tváře před zrcadlem – Smutek..... 60
Obr. 30: Proměna tváře před zrcadle - Zuby..... 60
Obr. 31: Proměna tváře před zrcadlem - Radost..... 60
Obr. 32: Moje tvář – Simona 5 let 61
Obr. 33: Moje tvář – Dan, 6 let 61
Obr.34: Obkreslování 62
Obr 35: Vystřižená postava Tobiášek..... 63
Obr. 36: Spontánní reakce – Tobiášek bude zemědělec (chlapci 4 – 5 let) 63

Obr. 37: Spontánní reakce – vlastní panák (Dan, 5 let) 64
Obr. 38: Spontánní kresby na zbytky kartonu (Lucie, 5 let) 65
Obr. 39: Papír po průchodu prvních dětí 66
Obr. 40: Spontánní kresba klackem (1) 66
Obr. 41: Spontánní kresba klackem (2) 67
Obr. 42: Maska – Andrea, 4 roky 69
Obr. 43: Viktorie, 5 let 69
Obr. 44: Anna, 3 roky 70
Obr. 45: Klobouk pro princeznu (Anna, 4 roky) 71
Obr. 46: Harry Potter (Dan, 5 let) 71
Obr. 47: Princezna (Simona, 5 let) 72
Obr. 48: Galerie masek 72
Obr. 49: Spontánní reakce na motivační část (děvčata 4 roky) 73
Obr. 50: Využití celého prostoru při tvorbě (Adriana, 4 roky) 73
Obr. 51: Maska za použití pastelek a fixů (Žaneta, 4 roky) 74
Obr. 52: Loutky (Lucie a Viktorie, 5 let) 75

1 Úvod

Již na začátku mého studia na vysoké škole mě zaujaly předměty zaměřené na výtvarnou tvorbu dítěte předškolního věku. Upoutala mě zejména jedna z myšlenek zaměřená na to, proč dítě předškolního věku kreslí – kresba je jedním z druhů dětské řeči. Dává dítěti prostor vyjádřit se, odráží osobnost, může poukázat na charakterové vlastnosti i psychickou vyspělost dítěte. Za pomoci kresby může dítě „hovořit" o dojmech, kterých je nasyceno a nebo ho zatěžují. Proto když jsem v nabízených tématech uviděla jedno z témat zaměřených na dětskou tvorbu v kombinaci s osobností, identitou a prací s tělem, tváří a maskou, zvolila jsem si ho.

Bakalářská práce je teoreticko-aplikační. Jejím cílem je zkoumat jak mnou navržené výtvarné činnosti, zaměřené na práci s tělem, tváří a vzhledem – především ve spojení s tvorbou masek, loutek či změnou podoby – podněcují dětskou fantazii, sebepoznávání a expresivní vyjádření.

Teoretickou část tedy otevírám kapitolou, ve které definuji osobnost a identitu. O těchto pojmech hovoří zejména psychologie osobnosti a vývojová psychologie. Při psaní mi byla oporou publikace Milana Nakonečného *Úvod do psychologie* (2003) a *Psychologie osobnosti* (1997). Dále jsem využila nově vydanou publikaci *Jsem holka? Jsem kluk? Hledání vlastní identity* (2024) od Aleny Večeřové-Procházkové a Luďka Fialy, kteří zejména na pojem identita nahlížejí očima dnešní společnosti. V jedné z podkapitol se zabývám také důležitými vývojovými milníky od početí do nástupu do školy, které nás mohou pozitivně či negativně ovlivnit.

Další kapitola teoretické části je zaměřena na sebevyjádření v předškolním vzdělávání. Teorie je doplněna o vlastní fotografie z praxe. První část kapitoly je zaměřena zejména na teorii hry, důležitost volné hry v předškolním vzdělávání a také řeším otázku toho, jak může být dětská hra nástrojem k sebevyjádření. Druhá část pojednává o výtvarných činnostech zaměřených na sebepoznávání. Zabývám se zejména stádii dětské kresby. V této kapitole také shrnuji jak se proměňovala pozornost k dětské tvorbě v historii a současnosti.

Třetí kapitola se zabývá maskou, a to nejen její historií, funkcemi a podobami, ale zejména maskou jako každodenní součástí a jako prostředkem hry s identitou. Největší část kapitoly je zaměřená na práci

s maskou v prostředí mateřské školy. Text je opět doplněn o vlastní fotografie z praxe.

V praktické části zaměřené na práci s maskou, tělem a tváří jako nástrojem k sebepoznávání pracuji se dvěma navzájem se propojujícími tématy – Jak vypadám? a Kým bych chtěl být?. Díky nabytým poznatkům z teoretické části tak vzniklo šest výtvarných činností zaměřených na sebevyjádření a sebepoznávání. Na konci každé aktivity a následně i celé praktické části uvádím zpětné reflexe.

2 Osobnost a identita

2.1 Osobnost

2.1.1 Definice pojmu osobnost

Vymezení pojmu osobnost se může lišit v závislosti na různých teoretických přístupech v oblasti psychologie. Například fenomenologický (apriorně filozofický) přístup v psychologii definuje osobnost takto: „Osobnost je lidské duševní bytí, které jako takové vyžaduje introspektivní, res. intuitivní přístup k jejímu základnímu aspektu, jímž je existence“ (Nakonečný, 2003, s. 244). Naopak behavioristický přístup hovoří o osobnosti takto: „Osobnost je systém znaků, tj. naučených tendencí chovat se v určitých situacích určitým způsobem, což vyžaduje objektivní pozorování, resp. měření jejího základního aspektu, jímž je chování“ (Nakonečný, 2003, s. 244).

Mezi definice, které dnes nejvíce vychází z toho, co již víme o duševním životě, nejen ze studia psychologie, bychom mohli zařadit definice psychologů jako je J. P. Guiford, V. Tardy, R. Stagner nebo H. J. Eysenck (Nakonečný, 2003, s. 245). Autorka se nejvíce ztotožňuje s definicí posledního jmenovaného psychologa. Hans Jürgen Eysenck (1916–1997), německo-britský psycholog, který se ve svém životě zabýval hlavně psychologií osobnosti a inteligencí, definuje osobnost takto: „Osobnost je více či méně stabilní a setrvávající organizace charakteru, temperamentu, intelektu a těla osoby, která determinuje (určuje) jeho jedinečnou adjustaci (přizpůsobení) k jeho prostředí“ (Nakonečný, 2003, s. 245).

Zkoumáním osobnosti se v psychologii zabývá samostatná disciplína, tzv. psychologie osobnosti. Smékal (2002, s. 13) mezi její základní témata zařazuje:

- Geneze a utváření osobnosti – Zabývá se tím, jak osobnost vzniká a jak se utváří a mění ve svém dalším vývoji.
- Struktura osobnosti – Toto téma řeší tzv. horizontální hledisko osobnosti (ontogenetické utváření osobnosti) a tzv. vertikální hledisko osobnosti (pudy a vlastní vůle).
- Dynamika osobnosti – Zabývá se zejména principy chování.

2.1.2 Geneze a utváření osobnosti

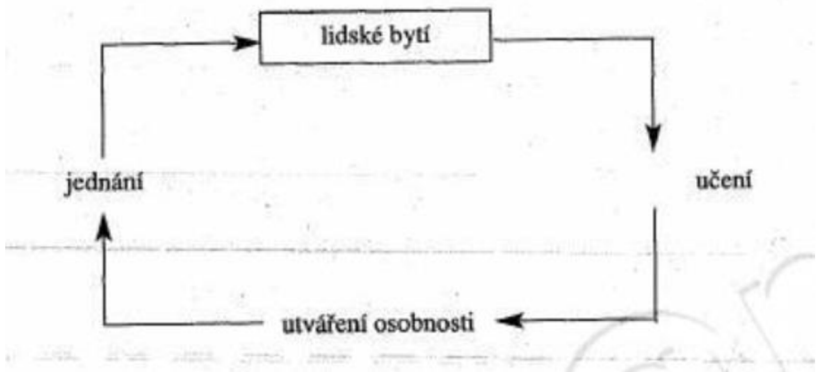
Osobností se lidský jedinec stává již při narození. V tento moment však vykazuje pouze vrozené způsoby reagování na různé podněty. Jeho osobnost se postupně vyvíjí, dokud nedojde k vytvoření vědomého já. Což je dlouhý a velice složitý proces (Smékal, 2002, s. 11).

Podle Nakonečného (2002, s. 248) vytvoření vědomého já předchází:

1. Vytvoření tělového já – Novorozenec se začíná, zejména díky příjemným (nasycení) a nepříjemným (hlad, oddělení od matky) dojmům, vydělovat ze svého okolí. Díky hře s vlastními končetinami postupně poznává své tělo.
2. Vytvoření sociálního já – Můžeme také hovořit o uvědomování jedinečnosti, odlišnosti a také identity. Malé dítě v tomto období nepoužívá zájmeno já, označuje samo sebe ve třetí osobě (říká např.: „Matýsek chce…“).

Od vytvoření vlastního já, vede dlouhá cesta k vytvoření tzv. jáství neboli ega. To se začíná utvářet po druhém roce života dítěte. Jeho vznik souvisí se zrodem duševního života, který ovlivňuje chování jedince. Více se tímto obdobím zabývá podkapitola 2.1.3 Vlastní já nebo-li ego.

Velký vliv na osobnost má zejména význam socio-kulturního prostředí, ve kterém daný jedinec žije. Na základě osobních zkušeností jedince se utváří systém, který určuje a vytváří situace, jež svou souhrou mohou mít vliv na osobnost. Pro lepší vysvětlení přikládám velmi zjednodušené schéma neustále se opakujících jevů (Nakonečný, 2003, s. 250). O společenských a sociálních vlivech prostředí na utváření vlastního já se zmiňuji i v podkapitole 2.2.1 Definice pojmu identita.



Obr. 1: Schéma jevů, majících vliv na osobnost (Nakonečný, 2003, s. 250)

Utváření osobnosti z hlediska psychologického pohledu popsal polský psycholog Janusz Reykowski (nar. 1929): „Proces utváření osobnosti člověka zahrnuje jak učení se způsobu uspokojování potřeb, tak i získávání nových potřeb“ (Reykowski et. al, 1967, s. 153). Nakonečný (2003, s. 251) dále uvádí seznam vlivů, které podle něj mají trvalejší vliv na utváření osobnosti. Mezi ně zařazuje:

- Opakování určitých zkušeností – Opakování určitých zkušeností má vliv zejména na děti, které ještě nemají vyvinuté kritické myšlení. Opakování pomáhá nastavovat vzorce správného chování. Po vyvinutí kritického myšlení můžeme hovořit o učení pomocí nápodoby.
- Vliv odměn a trestů – Díky odměnám a trestům dochází buď k upevňování nebo naopak k utlumování způsobů chování. Vytváří se tak instrumentální vzorce návyků a zvyků. J. Reykowski et. al (1967, s. 153) uvádí: „Formativní vliv mají ty zkušenosti, s nimiž bylo asociováno nějaké silné emocionální vzrušení.“
- Vliv identifikace se vzorem – Na základě pozorování chování druhých lidí dostává jedinec vzor, jakým způsobům chování se má vyvarovat, a nebo které má převzít. Děti nejčastěji napodobují osoby, ke kterým mají výrazný emocionální vztah. J. Reykowski et. al (1967, s. 153) uvádí: „Automatické osvojení modelu může být silnější, než vědomé přijetí morálního ocenění.“
- Vliv aktivního přetvoření obsahu – Procesy, které probíhají v lidské mysli, odrážejí jevy, které na mysl působí. J. Reykowski et. al (1967, s. 152) uvádí: „Zkušenosti s úspěchem, ale i neúspěchem se lehce přetvářejí ve velmi obecná očekávání; po zkušenosti s úspěchem člověk nejednou vykazuje sklon k přeceňování svých možností a svých šancí a po zkušenosti s neúspěchem se začíná nedoceňovat a pesimisticky pohlížet do budoucnosti.“

Nakonečný (2003, s. 254) dále představuje, jaké aspekty můžou nadále ovlivňovat osobnost jedince:

- Vlivy kultury, ve které člověk vyrůstá.
- Vlivy diferenciálně-psychologického hlediska (tj. psychologické rozdíly mezi muži a ženami, nebo i psychologické rozdíly mezi jednotlivými rasami)

- Otázky podstaty osobnosti – Zde se objevují tři vzájemně si odporující názory. První vnímá duši jako podstatu osobnosti. Druhý názor, ovlivněný psychoanalytickými proudy, hovoří o vrozených pudech, které se nemění. Třetí názor ovlivněný proudy behaviorismu, vnímá otázky o podstatě osobnosti jako nesmyslné a o osobnosti hovoří jako o systému naučených zvyků (viz první odstavec v podkapitole 2.1.1 Definice pojmu osobnost).
- Otázky lidské přirozenosti – Podle psychoanalytických proudů je otázkou lidské přirozenosti pudovost, která však musí být potlačována, aby jedinec obstál ve společnosti. Psychoanalýza zdůrazňuje pudovou podstatu člověka a jeho vnější vystupování, které je často jen maskou nebo společenskou fasádou (viz podkapitola 2.2.3 False self aneb společenská maska).

2.1.3 Vlastní já nebo-li ego

Vlastní já, označováno také pojmem ego či jáství má v psychologii osobnosti rozhodující a podstatný význam. Pojem ego (překládající se z latiny jako já) zavedl do psychologie jeden ze zakladatelů psychoanalýzy Sigmund Freud (1856–1939). Dnes v psychologii však termín ego používáme v mnohem širším významu. (Nakonečný, 2003, s. 256)

Především je stěžejní rozlišení pojmů vědomí já a ego (nebo tedy vlastní já). Jak již bylo naznačeno v textu výše, vědomí já se nejprve zabývá uvědoměním si vlastního těla (tělové já) a následně na to navazuje uvědomování si rozdílů, odlišností a vnímání identity (sociální já). Můžeme také hovořit o zážitkových strukturách poznávání sebe. G. Butterworth (nar. 1992) hovoří o konfrontaci vědomí já s vnějším prostředím, jako o celoživotním procesu a rozlišuje vědomí já na tři aspekty. Mezi první aspekt patří diferenciace já a ne-já, která se týká zejména schopnosti rozlišovat sebe a okolní svět. Druhý aspekt označuje jako vědomí chtění. Dítě má pochopit, že mnohé pohyby a události může kontrolovat. Jako hlavní příklad je uváděna zejména manipulace s předměty. Třetí aspekt následně pojednává o vnímání kontinuity (spojitostí či souvislostí) sebe sama v určitém čase a uvědomování vlastní identity (Nakonečný, 2003, s. 257).

Pro budování sociálního já je důležitá zejména sociální interakce dítěte. Lidé, se kterými se dítě identifikuje (zejména rodiče, prarodiče nebo sourozenci) plní pro dítě funkci tzv. sociálního zrcadla. Toto zrcadlo

druzí lidé následně hodnotí. Svými pochvalami nebo naopak vytýkáním umožňují dítěti vést vnitřní dialogy, díky kterým se s výroky okolí může nebo nemusí ztotožnit (Nakonečný, 2003, s. 257).

Utváření vlastního ega (vlastního já) z vědomí já probíhá tak, že si dítě čím dál více uvědomuje, že cítí, myslí, i že jeho činy mají nějaké důsledky. Z vědomí já se tak postupně vytváří určité sebepojetí, sebehodnocení, sebeprosazování i sebeobrana. Proto mezi první znaky, díky kterým poznáme, že dítě přešlo do fáze poznávání vlastního já, patří období vzdoru. To nejčastěji přichází mezi druhým a třetím rokem věku. Většina psychologů toto období popisuje jako vznik potřeby autonomie, tedy osamostatňování se (Nakonečný, 2003, s. 257). V tomto období také dítě projevuje tendence k experimentování (zkoumá, jak může zacházet s věcmi a jak je může použít), díky kterému vnímá sebe samo. Dítě experimentuje se svým právě objevovaným já (Nakonečný, 2003, s. 258).

Mezi klíčové aspekty psychologie osobnosti patří pojem ego, které je považováno za centrum duševního života člověka. Existuje však mnoho pojetí ega, které se navzájem velmi liší (Smékal, 2002, s. 11). Autorku práce nejvíce oslovilo toto pojednání a zamyšlení o egu:

Podle Nakonečného (2003):

Z organického základu lidského individua se vyvíjí osobnost jako ego-vztažný, postupně se utvářející systém vnitřních dispozic, který je ovládán určitými zákonitostmi své vnitřní dynamiky, zejména principem udržování a restaurace vnitřní psychické rovnováhy. Koncept osobnosti vyjadřuje psychologickou aspektaci života individua vůbec, který musí brát v úvahu, že jde o otevřený systém, jehož činnost se opírá o funkční integrace s organismem na jedné a se socio-kulturním prostředím na druhé straně (s. 278).

2.1.4 Struktura osobnosti

V psychologii pojem struktura označuje vnitřní stavbu nebo vnitřní uspořádání. Struktura osobnosti tedy vyjadřuje vnitřní uspořádání osobnosti, tedy psychické vlastnosti osobnosti nebo se také využívá pojem rysy osobnosti (Nakonečný, 2003, s. 279). V psychologii se objevila různá pojetí struktur osobnosti. Například podle behavioristického pojetí rysy osobnosti vyjadřují naučené a osvojené zvyky (habits) „tj. naučené tendence chovat se v určitých situacích určitým způsobem (osobnost je chápána jako systém zvyků)“ (Nakonečný, 2003, s. 280). Další pojetí rysů osobnosti zjednodušeně ukazuje následující obrázek:

směr	psychoanalýza	behaviorismus	fenomenologie
	Ono (Id)	systém zvyků	temperament
	Já (Ego)	faktory osobnosti	schopnosti
	Nadjá (Superego)		volní vlastnosti
			resp. vůle
			postoje
			. . .

Obr. 2: Různá pojetí struktury osobnosti (Nakonečný, 2003, s. 285)

Díky rysům osobnosti můžeme u jedinců odvodit další specifické charakteristické vlastnosti. Podle Waltera Mischela (1930–2018), amerického psychologa, má charakteristika osobnosti, s ohledem na jednotlivé rysy, význam zejména při psychologickém rozlišování jedinců a pro psychodiagnostiku. Nakonečný (2003, s. 284) podle teorií W. Mischela jako příklad diference (odlišnosti) v reakcích na stejný podnět uvádí:

podnět	reakce osoby:
(kritika ze strany učitele)	A reaguje omluvou a popřením
	B má pocit viny a studu
	C reaguje zlobou
	D kritiku akceptuje
	E reaguje lichocením učiteli

Obr. 3: Příklad odlišností v reakcích na podnět podle W. Mischela
(Nakonečný, 2003, s. 284)

Strukturu osobnosti dále tvoří tzv. faktory osobnosti a typy osobnosti (hovoříme o typologiích). Ty představují nejdůležitější přístup ke struktuře osobnosti. Za nejzákladnější faktor osobnosti je považován faktor introverze-extraverze. Za objevitele tohoto faktoru je považován Carl Gustav Jung (1875–1961), ale až Hansovi Jürgenovi Eysenckovi se podařilo tyto faktory podrobněji analyzovat (Nakonečný, 2003, s. 287). Nakonečný (2003, s. 294) dle teorie C. G. Junga o faktoru introverze-extraverze píše: „Posuzujeme-li průběh lidského života, spatřujeme, jak osudy jednoho člověka jsou více podmíněny objekty jeho zájmů, zatímco osudy druhého jeho vlastním nitrem, jeho subjektem.“ Jako introverta označují člověka, jehož nejvyšší hodnota je „vlastní já“. Jeho pohyb zájmů jde od objektu k subjektu. Nachází potěšení v sebereflexi a introspekci. Nejvyšší hodnota u extravertů je svět lidské společnosti a společenství.

Pohyb zájmů u těchto typů je dán od subjektu k objektu. Největší potěšení nachází v sociálních vztazích. Podle Jungových teorií zpracoval charakteristiku extravertů a introvertů Heinz Remplein. Nakonečný (2003, s. 295) uvádí zkrácenou verzi:

Extravert	Introvert
vědomí orientované na objekt	vědomí orientované na subjekt
zájmy o objektivní, smysl pro konjunkturu, obětavost, závislost na tradici a konvenci; *potlačená introverze*: primitivně infantilní egoismus, opozice, izolace, nespokojenost, nepřátelství; konkrétní věcné myšlení, objektivita; rozumáři, dogmatikové; otevřenost, schopnost kontaktu, vřelost, povrchnost cítění, přehánění; realismus, smysl pro věcnost, hrubá smyslovost, amorálnost; zakladatel, podněcovatel, objevitel	zájmy o subjektivní, vázanost na tradice a konvence, nepřizpůsobivost, malicherný kritik („šťoural"); – *potlačená extraverze*: primitivně infantilní vztahy k objektům, strach z veřejnosti, nedůvěřivost; abstraktní myšlení, nápaditost; mysticismus, životní neschopnost; hluboké cítění, nepřístupnost, egocentrismus, sentimentální sebeláska, věrnost, krutost; hlubokost dojmů, subjektivismus; umělec, fantasta, pudové založení (zkráceno a upraveno)

Obr. 4: Charakteristika extravertů a introvertů podle H. Rempleina
(Nakonečný, 2003, s. 295)

Dále C. G. Jung rozlišuje psychické funkce: racionální myšlení, racionální cítění, iracionální čití a iracionální intuici. Díky tomu dostáváme čtyři varianty extraverze a čtyři varianty introverze. Popis jednotlivých typů zpracoval Heinz Remplein a Nakonečný (2003, s. 296) je ve své knize uvádí:

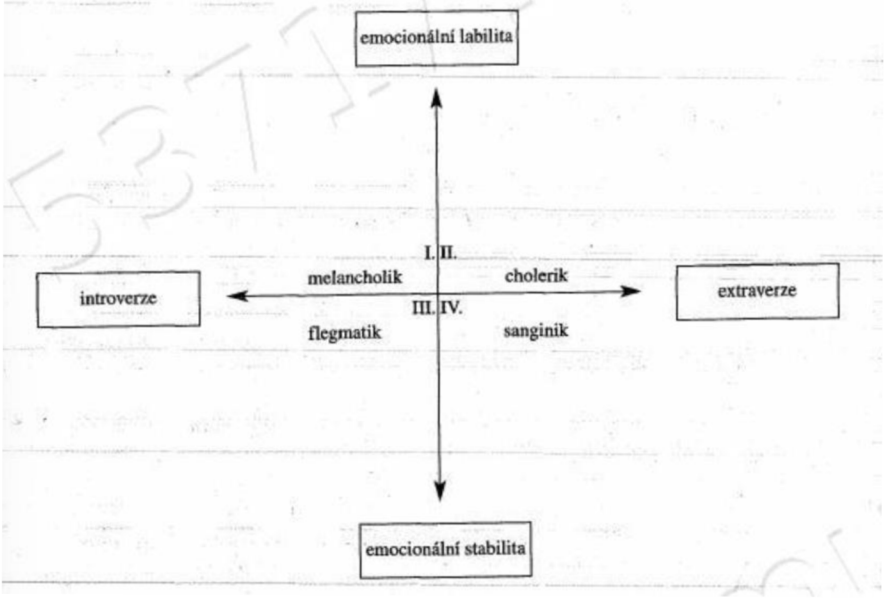
- extravertní/introvertní citový typ
- extravertní/introvertní myšlenkový typ
- extravertní/introvertní čivý typ
- extravertní/introvertní intuitivní typ

Mezi další typologii patří klasická typologie temperamentu. Její základy položil již Hippokrates (kolem roku 400 př. n. l.). Typologie vychází z pojetí čtyř druhů tělesných tekutin: flegmatik – hlen, melancholik – černá žluč, sangvinik – krev a cholerik - žluč. Jednotlivé typy opět popsal Heinz Remplein (viz Obr. 5). Následně k těmto typům Hans Jürgen Eysenck přiřadil dva dvoupólové na sobě nezávislé faktory (viz Obr. 6).

název typu:	sangvinik	melancholik	cholerik	flegmatik
základní nálada:	radostná	smutná	mrzutá	vyrovnaná
síla zážitku:	slabá	silná	silná	slabá
hloubka zážitku:	povrchní	hluboká	povrchní	část. hluboká
trvání zážitku:	prchavé	stálé	prchavé	část. trvalé
průběh zážitku:	nepravidelný	pravidelný	nepravidelný	pravidelný
tempo pohybu:	rychlé	pomalé	rychlé	pomalé
síla pohybu:	silná	slabá	silná	slabá
trvání pohybu:	prchavé	stálé	prchavé	stálé
průběh pohybu:	nepravidelný	pravidelný	nepravidelný	pravidelný

(zkráceno)

Obr. 5: Klasická typologie temperamentu podle H. Rempleinem
(Nakonečný, 2003, s. 298)



Obr. 6: Rozšířená typologie temperamentu podle H. J. Eysencka
(Nakonečný, 2003, s. 298)

Podle Nakonečného (2003, s. 299–315) strukturu osobnosti mohou nadále definovat funkční složky osobnosti:

- Emocionalita – Představuje vnitřní dispozice k emocionálním reakcím, které určují intenzitu emocí, citovou zralost nebo emoční cítění.
- Inteligence – Je považována za základ myšlení a procesu chápání a řešení problémů. V psychologii rozlišujeme různé druhy

inteligence. Mezi ty základní patří abstraktní, konkrétní, sociální, emoční a praktická inteligence.
- Vůle – Lze ji chápat jako proces, vrozenou dispozici nebo vlastnost osobnosti. Může se jednat o pudové impulzy, vyhovění vnějším tlakům nebo i sebeprosazování či sebeovládání.
- Postoje – Termín označuje zejména vztah k hodnotám, které osoba buď přijímá a nebo odmítá.
- Role – Vycházejí z toho, že každý jedinec má ve společnosti určitou pozici, která je dána pohlavím, věkem, postavením ve společnosti. Role jsou také dány a spojeny s určitými právy a povinnostmi.
- Charakter – V psychologii označuje pojem charakter soubor rysů osobnosti, ale neexistuje jednotné pojetí. Podle Rosse Stagnera (1909–1997) charakter zahrnuje především chování jedince a jeho vztah k normám.

2.2 Identita

2.2.1 Definice pojmu identita

Pojem identita se používá pro označení prožitků ze sebe sama. Zahrnuje sebereflexi, vlastní prožívání a jeho hodnocení, zpětnou vazbu okolí, reakce druhých na naši osobnost a vzhled. Identitu tedy vytváří zážitky a zkušenosti z jednotlivých vývojových období, vztahy ve společnosti a kultura ve které žijeme (Večeřová-Procházková, 2024, s. 6).

Identita člověka se utváří během jeho celého života. Zásadní roli hraje prostředí, ve kterém žije. Ovlivňuje to, jak jedinec vnímá a přijímá (nebo naopak nevnímá a nepřijímá) sebe samého na základě naplňovaných daných společenských norem. Vlastní identitu můžeme poznávat pomocí našeho těla, tj. sledujeme tělesné partie, proporce nebo rozdílnosti. Dalším důležitým aspektem k nalézání vlastní identity je i společnost, ve které se pohybujeme. Ta na nás má nemalý vliv. Pomocí kladných či záporných reakcí ovlivňuje to, jak se cítíme. (Večeřová-Procházková, 2024, s. 7–8).

Naše vlastní identita nás odlišuje od druhých a činí nás jedinečnými. Pomáhá nám definovat a utvářet naši vlastní osobnost, pohled na sebe samé, ale i na ostatní.

Podle Večeřové-Procházkové (2024, s. 14) mezi nejčastější a nejzákladnější dělení identity patří:

- **Osobní identita** – Týká se toho, jak člověk vnímá sebe sama. Mohli bychom ji charakterizovat větou: „Já jsem já."
- **Společenská identita** – Souvisí s příslušností k určité skupině. Společenská identita má výraznou vazbu na utváření sociálních rolí. Mohli bychom ji charakterizovat větou: „Já jsem studentka, žena, učitelka." Ve výčtu, kde označujeme, kdo všechno jsme, bychom mohli dlouho pokračovat. Pojmenováváme tak jednotlivé sociální skupiny, do kterých patříme. Tento výčet poté ovlivňuje reakce okolních osob na nás. Souvisí to se zažitými stereotypy pro danou sociální skupinu. Například učitelé jsou společensky považováni za přísné nebo lékaři jsou považováni za velmi vzdělané. My však v našem výčtu nemůžeme být zařazeni pouze v jedné sociální skupině, a proto je naše společenská identita složena z více identit, které se nejrůzněji překrývají a propojují.

Během života může dojít k mnohým změnám, které nás ovlivní. Mezi takové může například patřit: nástup do mateřské školy, přechod z mateřské školy na školu základní, volba povolání, změna zaměstnání, svatba, narození dítěte nebo úmrtí blízkého člověka. Změny vlastní identity souvisí i se situacemi, kdy osoba chce vyjádřit sebe, ale zároveň musí vyjít s druhými lidmi. V některých situacích a kolektivech nemůže jedinec vyjadřovat to, co si opravdu myslí. Souvisí to s naší důvěrou a otevřeností vůči druhým. Pojmy true self (skutečné já) a false self (falešné já), které si v následujících podkapitolách přiblížíme, jsou pojmy z oblasti psychologie a filozofie.

2.2.2 True self

Pokud jsme k ostatním důvěřivý a nebojíme se vyjádřit vlastní myšlenky a identitu, hovoříme o pravdivém já neboli **true self**. (Večeřová-Procházková, 2024, s. 4)

Mezi klíčové aspekty true self můžeme zařadit:

- Autenticitu – Skutečné já zahrnuje být autentický, tedy upřímný k sobě i k ostatním. To znamená žít podle svých hodnot, přesvědčení a pocitů. Tedy nechovat se tak, jak od nás očekávají ostatní.

- Sebepoznání – Abychom objevili své skutečné já, je důležité reflektovat své myšlenky, pocity a zkušenosti. Lépe tak pochopíme, co nás motivuje, co nás těší a nebo naopak trápí. Aktivity a hry zaměřené na sebepoznávání je dobré zařazovat již v mateřské škole.
- Osvobození od očekávání – Děti, dospívající i dospělí mohou žít pod nátlakem společnosti, rodiny nebo přátel. Snaží se tak zapadnout právě do nějaké ze sociálních skupin. Skutečné já se projevuje schopností osvobodit se od těchto očekávání okolí.
- Osobní růst – Proces objevování skutečného já je často spojen s osobním růstem a změnami. Může zahrnovat překonávání strachů, přijímání nových zkušeností a neustálé učení se o sobě.

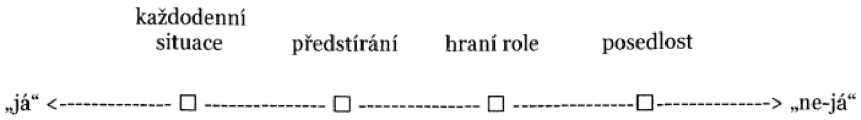
Co nám může pomoci s hledáním svého skutečného já:

- Otevřená komunikace s ostatními – Mluvit s ostatními o svých pocitech a myšlenkách nám může pomoci lépe porozumět sobě samým.
- Zapisování deníku – Zapisování myšlenek a pocitů může být nástrojem k objevování toho, co je pro nás skutečně důležité. K zapsaným poznámkám se můžeme vracet a využít je jako nástroj k sebereflexi.
- Zkoušení nových aktivit – Objevování a zkoušení nových zájmů, nám pomáhá získávat nové zkušenosti. Díky tomu můžeme zjistit, co nás skutečně baví a naplňuje.
- Nastavení hranic – Stanovit si jasné hranice a naučit se říkat „ne“ nám může pomoct chránit sebe, neplýtvat vlastní energií a soustředit se na to, co je pro nás důležité.
- Sebevzdělávání – Četba knih, poslouchání podcastů na téma osobního rozvoje nebo sebereflexe nám může pomoci lépe pochopit sami sebe.
- Vytvoření podpůrné sítě – Obklopení se lidmi, kteří nás podporují a inspirují a vytvoření tak pozitivních vztahů, může podnítit naše sebepoznání a povzbudit nás k tomu, abychom byli i před ostatními sami sebou.
- Sebepřijetí – Skutečné já zahrnuje nejen naše silné stránky, ale také přijetí a pochopení vlastních nedostatků. Mnohdy nám trvá celý život přijmout vlastní nedokonalosti a slabosti.

Pokud se zeptáte několika lidí, čeho si na ostatních nejvíce váží, často odpoví právě otevřenost nebo upřímnost. Objevování svého skutečného já je proces, který vyžaduje čas a trpělivost. Ve většině případů se jedná o celoživotní proces, který ale do našeho života přináší větší spokojenost a smysl. Důležité je být otevřený a ochotný prozkoumávat různé aspekty sebe sama (Večeřová-Procházková, 2024, s. 5).

2.2.3 False self aneb společenská maska

Pokud se snažíme ostatním přiblížit a zalíbit, ale nejsme zcela přirození a otevření, vytváříme si takzvané falešné já neboli **false self**. V takových případech můžeme hovořit o nasazování společenské masky. Jedinci si tak vytvářejí identitu, která reaguje na vnější očekávání, normy a tlaky společnosti. Mnohdy taková maska slouží jako ochranný mechanismus. Bohužel však brání ve skutečném vyjádření autentické podstaty naší osobnosti (Večeřová-Procházková, 2024, s. 14).



Obr. 7: Přechod mezi krajními póly „já“ a ne-já“ podle Johna Emighta
(Erban, 2010, s. 106)

Mezi klíčové aspekty false self a důvody vytváření společenské masky můžeme zařadit:

- Ochranný štít – Falešné já se často vyvíjí jako obranný mechanismus. Lidé si vytvářejí masky proto, aby se chránili před kritikou, odmítnutím nebo zraněním.
- Vnější očekávání – Falešné já vzniká na základě toho, co od nás očekává společnost, rodina nebo přátelé. To může zahrnovat přizpůsobení se stereotypům nebo normám, které nemusí být v souladu s naší identitou.
- Snížená autenticita – Lidé, kteří žijí se sociální maskou, mohou mít pocit, že nejsou sami sebou. To může vést k vnitřnímu neklidu, frustraci, nespokojenosti se životem a dokonce až k depresím.
- Strach z odmítnutí – Vytváření falešného já a sociálních masek je často spojeno se strachem z toho, že budeme

odmítnuti, pokud ukážeme svou vlastní tvář. Strach nás nutí přizpůsobovat se a skrývat své skutečné pocity a názory.

- Ztráta sebedůvěry – Pokud dlouhodobě žijeme ve falešném já, můžeme ztratit kontakt se svými skutečnou identitou a schopnostmi. To může vést k nízkému sebevědomí a pocitu nedostatečnosti.

Se zbavením se našeho falešného já nám pomáhají body zmíněné v podkapitole 2.2.2 True self. Na tomto místě bych jmenovitě zdůraznila zejména body sebepřijetí, nastavení hranic a vytvoření podpůrné sítě. Velmi nám také může pomoci práce s terapeutem, který nám může poskytnout bezpečný prostor pro zkoumání vlastních pocitů a pomůže odhalit a překonat falešné já.

Osvobození se od falešného já je proces, který nám může přinést větší vnitřní klid a spokojenost. Je důležité být sám se sebou trpělivý a ochotný se vydat na cestu sebepoznání a autenticity.

2.3 Vývoj osobnosti – důležité vývojové milníky

Dětská psychologie popisuje, jaká je psychika a osobnost dítěte v jednotlivých obdobích jeho vývoje. Stejně, jako se dítě vyvíjí, vyvíjí se i jeho osobnost (Nakonečný, 2003, s. 377). Snaží se vysvětlit, co se děje mezi početím a nástupem dospívání. Popisuje faktory, které brzdí, urychlují, odklánějí nebo vyrovnávají psychický vývoj. Mnoho psychologů je přesvědčeno, že jejich poznatky o psychice a osobnosti dítěte budou použity pro zkvalitnění výchovy dětí a díky tomu bude zkvalitněn i jejich vývoj, se kterým úzce souvisí i vývoj osobnosti (Smékal, 2002, s. 9).

Na základě principu ontogeneze německého psychologa Heinze Wernera (1890–1964) můžeme vývoj člověka obecně popsat jako proces postupného rozlišování (diferenciace), slučování (integrace) a upevňování (fixace). Obdobné pojetí vývoje uvádí i C. G. Jung. Popisuje vývoj jako směřování od socializace k individualizaci (Smékal, 2002, s. 12).

Uvádí se, že sedm prvních let života je rozhodujících. Děti v těchto letech (tj. od početí do cca sedmého roku života) rostou a rozvíjí se takovým tempem, které se v pozdějších vývojových obdobích již neobjevuje. Mohly bychom dát za pravdu tvrzením z oblasti psychoanalýzy, která hovoří o dítěti, jako o otci dospělého (Smékal, 2002, s. 12).

Je velice složité vytvářet kompletní obrazy osobnosti. Kvůli tomu existuje více než 200 pojetí a teorií. Je mnohem jednodušší zkoumat,

popisovat a objasňovat dílčí složky osobnosti. Podle Smékala (2002, s. 13) můžeme pozorovat:

- chování a prožívání jedince
- jednání jedince – na co se zaměřuje a čemu se vyhýbá
- jak jedinec zvládá životní situace a jak dokáže řešit problémy – co umí a dovede nebo jaké má schopnosti
- jak se jedinec dokáže identifikovat se sebou samým
- jak se dokáže identifikovat s prostředím, ve kterém žije
- jak se dokáže identifikovat s druhými lidmi

V následujících podkapitolách autorka popisuje několik klíčových momentů, které by mohly mít dopad na rozvoj osobnosti a vývoj identity. Podkapitoly jsou řazeny chronologicky od početí po předškolní věk dítěte.

2.3.1 Prenatální období

V prenatálním období je identita a osobnost velmi málo zřetelná. Plod nemá vědomí sebe sama ani osobní identitu v klasickém slova smyslu. Existuje mnoho biologických a psychologických procesů, které přispívají k vytvoření základů pro vnímání sebe sama v pozdějším věku. Tyto procesy jsou ovlivněny zejména genetickými faktory, prostředím, ve kterém žije matka a jejími zkušenostmi a zážitky po dobu celého těhotenství.

Mezi zásadní faktory ovlivňující osobnost se zařazují:

- Genetické predispozice – Predispozice k biologickým vlastnostem jedince, jako jsou pohlaví, barva očí, výška a nebo i predispozice k temperamentu, různým schopnostem a nebo nemocem.
- Vnímání okolního světa - Kolem 20. týdne těhotenství může plod reagovat na zvuky, světlo nebo dotek. To ukazuje na počátky vnímání okolního světa. Vnímání hlasů a rozhovorů může být důležité pro rozvoj řeči a komunikace.
- Vliv rodinného a kulturního prostředí – Prostředí, ve kterém matka žije, ovlivňuje vývoj dítěte. Matky, které jsou vystaveny sociálně negativním nebo ekonomicky negativním podmínkám, zažívají stres, který ovlivňuje průběh těhotenství i vývoj plodu.
- Výživa a zdraví matky – Výživa matky by měla obsahovat mimo jiné dostatečný přísun vitamínů, minerálu a dalších

živin podporujících zdravý vývoj mozku a nervového systému plodu.

2.3.2 Novorozenecké a kojenecké období (od narození do konce 1. roku života)

Vývoj osobnosti v novorozeneckém období (tedy v prvních 28 dnech života dítěte) a následně kojeneckém období (období do 1. roku života dítěte) je složitý a dynamický proces. Odehrává se především na základě biologických, emocionálních a sociálních interakcí mezi dítětem a jeho okolím. Interakce s okolním světem je klíčová pro vytváření pocitu bezpečí a vlastní existence. V tomto období si děti nevytváří nic zcela vědomě, ale jeho okolí pokládá základní kameny do dalších vývojových etap.

Podle Smékala (2002, s. 14) **můžeme mezi klíčové momenty vývoje osobnosti v tomto období zařadit:**

- Vznik důvěry a rané vztahy – V novorozeneckém období, podle teorií psychosociálního vývoje Erika Eriksona (1902–1994), označovaných také jako Eriksonův vývojový úkol, formuje základní důvěra dítěte ve svět. Důvěra vzniká na základě citlivé reakce pečovatelů na potřeby dítěte – jako je hlad, bolest, teplo nebo bezpečí. Dítě tak začíná vnímat svět jako předvídatelné a bezpečné místo. Významnou roli zde hraje senzomotorické připoutání, zejména emocionální vazba mezi dítětem a pečující osobou, která vzniká skrze smyslové podněty, jako je dotek, hlas nebo úsměv.
- Vnímání sebe sama – Novorozenec nevnímá sebe jako samostatnou bytost, ale postupně se učí rozlišovat mezi svými vnitřními pocity a vnějšími vjemy. Zhruba po prvním měsíci života začíná dítě projevovat prvotní známky sebeuvědomění. Chápe, že může ovládat některé tělesné funkce, jako je pohyb nebo pláč. Důležitou roli v tomto procesu hraje tzv. prosociální stádium, kdy dítě ještě nemá rozvinuté ego, ale začíná si uvědomovat stálost objektu a oddělovat své „já“ od vychovatele.
- Senzorické připoutání dítěte – Dítě si vytváří silnou emoční vazbu k pečující osobě prostřednictvím smyslových vjemů, jako je dotek, hlas nebo úsměv. Tyto podněty vnímá jako zdroj bezpečí, čímž se formuluje jeho schopnost navazovat vztahy a reagovat na sociální a emoční okolí.

- Rozlišování známého od neznámého – Kolem 8. měsíce začíná dítě rozlišovat známé a neznámé podněty – tzv. první diferenciace. Reaguje na nové situace buď se zájmem, nebo opatrností. Podle toho poznáme, zda dítě vnímá situace jako bezpečné nebo ohrožující.

2.3.3 Batolecí období

Batolecí období, někdy též označováno jako rané dětství (přibližně od jednoho do tří let věku) můžeme označit jako kritické pro vývoj osobnosti. V tomto období se dítě začíná odlišovat od svých pečovatelů a vytváří si základní představy o sobě, svých schopnostech a vztazích k ostatním. Smékal (2002, s. 15) ve své knize mezi klíčové momenty zařazuje následující termíny, které autorka vyznačila v dalších odstavcích tučně.

Dítě kolem jednoho roku života začíná rozvíjet pocit **„jáství“** – vnímá sebe jako samostatnou bytost, rozpoznává své tělo, jméno a reaguje na svůj odraz v zrcadle. Podrobněji je jáství popisováno v podkapitole 2.1.3 Vlastní já nebo-li ego. Tento proces je důležitý pro budování identity a další rozvoj osobnosti. S tím souvisí i postupný rozvoj **autonomie**. Dítě si osvojuje základní samostatné činnosti, jako je chůze, jednání nebo oblékání, což posiluje jeho sebevědomí. Přesto je dítě nadále silně závislé na podpoře a bezpečí, které mu poskytuje dospělý. Velmi citlivě reaguje na chování svého okolí. Dítě je snadno **ovlivnitelné** verbálními i neverbálními podněty.

Napodobování je klíčovou strategií učení v tomto období. Dítě přijímá gesta, výrazy i slova dospělých a sourozenců. Tím si osvojuje základní dovednosti a normy každodenního života. Nápodoba zároveň pomáhá dítěti rozvíjet sociální chování a komunikaci. V této fázi se začíná formovat také **dětská logika**. I když dítě stále uvažuje konkrétně a egocentricky, postupně začíná chápat jednoduché příčiny a důsledky. Významnou roli hraje i **představivost**, která se projevuje ve spontánní hře a vytváření fiktivních scénářů. Hra na role (například rodiče nebo zvířata) podporuje kreativitu a pomáhá dítěti porozumět světu.

Dalším důležitým vývojovým krokem je vznik **perspektivního myšlení**. Dítě si začíná uvědomovat, že ostatní lidé mohou mít odlišné pocity, myšlenky či přání. Nahlíží díky tomu na svět a okolnosti z více perspektiv. Tato schopnost se objevuje zejména při hře a představuje základ pro rozvoj empatie, spolupráce, pochopení a dodržení pravidel a vnímání emocí ostatních.

2.3.4 Předškolní věk

Předškolní věk (obvykle od 3 do 6 nebo 7 let dítěte) je obdobím, kdy se u dítěte nadále vyvíjí oblasti sebedůvěry. Dítě si začíná utvářet konkrétnější představy o sobě, svých silných a slabých stránkách, začíná chápat, jak jeho chování ovlivňuje okolí. Dítě rozvíjí své sociální dovednosti a učí se kooperaci ve skupinách. Výše zmíněnému napomáhá i nástup do mateřské školy. Důležité klíčové momenty jsou vyznačeny tučně.

V tzv. prvním dětství (tedy ve 4. a 5. roce) dítě předškolního věku rozvíjí **vlastní iniciativu.** Zkouší nové činnosti, učí se rozhodovat a posiluje tak svou autonomii. Zároveň začíná vnímat důsledky svého chování, což zpravidla vede k **pocitu viny**. Kolem čtvrtého věku se **formuje svědomí**. Dítě tak dokáže rozlišit dobré a špatné chování. **Myšlení** stále zůstává **konkrétní a egocentrické**. Dítě však lépe chápe souvislosti a začíná dodržovat pravidla. To mu dává pocit jistoty. Postupně **přebírá hodnoty klíčových osob** (zejména rodičů) a formuje si vlastní představy o tom, co je správné a důležité. Ve skupinové hře se i nadále učí **spolupracovat**. Komunikuje a řeší vzniklé konflikty. Díky tomu se učí respektovat ostatní a vnímat **význam týmové práce**.

Na začátku druhého dětství (mezi 5. a 6. rokem), jak Smékal (2002, s. 15) toto období označuje, se dítě soustředí na rozvoj svých dovedností a začíná si **uvědomovat své silné i slabé stránky**. Úspěchy posilují sebevědomí a neúspěchy mohou vést až k pocitu méněcennosti. Rozvíjí se **schopnost plánování**, dítě si dokáže stanovit cíle a učí se krok po kroku k nim směřovat. **Přechází od doslovného k symbolickému myšlení** a díky tomu se ještě více rozvíjí představivost. Dítě poznává svět díky pozorovacím schopnostem. Své poznatky poté uplatňuje ve hře, kresbě nebo při stavbě modelů.

Morální vývoj dítěte se v této fázi vyznačuje tzv. **oportunistickou morálkou** (spravedlnost chápe jako „oko za oko“). Postupně ale začíná chápat složitější souvislosti. Osvojuje si pravidla, učí se fungovat ve skupině a respektovat pořadí nebo hierarchii. Silně reaguje na své okolí, rychle střídá nálady podle situací, ve kterých se nachází. Díky tomu se však učí **rozpoznávat a zvládat emoce**. Přátelství dětí v tomto věku je často založené na konkrétní aktivitě. Využívá se termín **situační kamarádství**. Jedná se o krátkodobé vztahy založené zejména na společných zájmech v daný moment. V tomto věku dochází k **viditelným tělesným změnám**. Dítě (zejména před nástupem do základní školy) roste, mění se jeho proporce a zlepšuje se motorika. Vnímá rozdíly mezi pohlavím.

3 Sebevyjádření v předškolním vzdělávání

3.1 Hry zaměřené na sebevyjádření v předškolním vzdělávání

3.1.1 Teorie hry

„Hra je základní aktivitou dětské seberealizace. Dětské hry vychází z vnitřního popudu a odráží podmínky, ve kterých se dítě nachází“ (Koťátková, 2005, s. 14).

První důraz na hru u dětí v mateřské škole byl kladen současně se vznikem prvních výchovně-vzdělávacích institucích pro předškolní děti v 19. století. Pedagogové tehdy označovali hru jako „charakteristický, výrazný a všudypřítomný fenomén“ (Koťátková, 2005, s. 11). Švýcarský filozof Karl Groos (1861–1946) hovořil o hře jako o impulzu, díky kterému dítě procvičuje instinkty důležité pro život. Právě podle jeho teorie nacvičování dovedností díky hře se do praxe začaly více uvádět hračky a pomůcky, které děti rozvíjí. Domníval se, že podmínky pro hru má vytvářet rodič nebo jiní dospělí (Koťátková, 2005, s. 11). Mezi další teorie hry patří také teorie založená na přebytečné energii dětí anglického filosofa Herberta Spencera (1820–1903). Ten tvrdil, že díky hře a s ní souvisejícím aktivitám dítě uvolňuje svoji nervovou centrální soustavu. Díky této teorii se začal zvětšovat prostor, který byl pro děti k dispozici (Koťátková, 2005, s. 12). Teorie z 50. let 20. století sovětského psychologa Sergeje Leonidoviče Rubištejna (1889–1960) říká, že dětská hra je odrazem skutečností. Nejen, že dítě díky hře reflektuje realitu, ale také si může ve hře realitu přetvářet. Dítě si volí takové motivy, které jsou pro něj zajímavé. Díky tomu dítě upevňuje svůj vztah ke světu. Zároveň uplatňuje přetváření jednotlivých motivů za pomoci vlastní fantazie.

Jean Piaget se zabýval výzkumem souvislostí hry a rozvoje myšlení a inteligence dítěte. Charakter hry rozlišil podle intelektuálního vývoje na:

- senzomotorické hry (6 měsíců až 2 roky)
- symbolické hry (2 – 7 let) a
- hry s konkrétními logickými operacemi (7 – 11 let)

Pro nás je nejdůležitější období symbolické hry. Toto období označujeme jako vrchol dětské hry. Děti při symbolické hře využívají hračky a předměty, které za pomoci fantazie přeměňují v něco dalšího, čeho

nemohou dosáhnout nebo co nemohou reálně používat. Symbolické hry podporují učení nápodobou.

3.1.2 Volná hra

V mateřských školách ještě donedávna učitelky a učitelé plánovali pro děti velké množství řízených aktivit v čase, který by mohli dětem raději poskytnout k volné dětské hře. Čas pro volnou hru je pro děti do šesti let nezbytný.

Koťátková (2005) volnou hru definuje takto:

„Volnou hru budeme chápat jako takovou činnost, při které si dítě samo volí námět, záměr a chce spontánně cosi prozkoumávat, zkoušet, ověřovat a vytvářet. Volí si k tomu podle vlastního uvážení nebo podle dohody s dětským partnerem hračky, zástupné nebo doplňkové předměty, místo ke hře a jeho úpravu, role a způsob jejich ztvárnění, možnosti a podmínky pro souhru s druhými“ (s. 17).

Díky volné hře děti naplňují vlastní potřeby, využívají zkušenosti, vědomosti a dovednosti. Koťátková (2005, s. 17) mezi základní znaky volné hry zařazuje:

- Spontánnost – Dítě při hře vytváří různé podněty, stanovuje si cíle a záměry, improvizuje.
- Zaujetí – Dítě se na hru soustředí natolik, že nevnímá okolí. Často nechce hru opustit a s jejím přerušením nesouhlasí.
- Radost a uspokojení - Často můžeme pozorovat úsměv bez viditelné příčiny nebo hru doprovází hlasitý smích, gesta a pohyby, které vyjadřují radost a spokojenost. Hra také může být doprovázena samomluvou.
- Tvořivost – Tvořivost se může při hře projevovat v mnoha různých formách. Může jít o vytváření fabulačních kontextů nebo nových slov a jazykových prostředků, výrobu originálních rekvizit nebo i prostorovou konstrukční tvořivost. Tvořivost rozvíjí také fantazii, estetické vnímání, snahu po samostatnosti a seberealizaci (Nakonečný, 2003, s. 304).
- Fantazie – Ve hře se fantazie začíná objevovat cca ve 3. roce života dítěte. Fantazie pomáhá dětem překonat jejich omezené možnosti, a tak obohacují vlastní představy a zkušenosti.
- Opakování – Díky opakování konkrétní hry ji dítě lépe prozkoumává a nalézá nové možnosti.

- Přijetí role – V psychologii se pro přijetí role využívá pojem sociální decentralizace, který označuje hru na někoho a na něco (Nakonečný, 2003, s. 257). Rolím se učí člověk od raného věku, zejména pozorováním a nápodobou. (Nakonečný, 2003, s. 311) Dítě vychází z prozkoumaného jednání druhých osob a díky tomu vyjadřuje základní atributy jejich života. Zvolí si roli, kterou hraje podle odpozorovaných vlastností, svých vlastních zkušeností a představ.

3.1.3 Hra jako nástroj k sebevyjádření

Hra u dětí v předškolním věku je důležitou součástí k rozvoji jejich osobnosti, ale také jejich kognitivních schopností a sociálních dovedností. Podle Jeana Piageta je ve hře přítomný silný popud, díky kterému jsou děti vedeny k novým situacím, podnětům a vnitřní motivaci poznávat, experimentovat a tvořit. Prostřednictvím hry si osvojují poznatky o světě kolem sebe, ale také si utvářejí vlastní realitu, ve které pracují se svými vlastními emocemi a zkušenostmi (Koťátková, 2005, s. 21). Dítě ve hře často vyjadřuje emoce, které nedokáže verbálně vyslovit, jako bývá strach, radost nebo frustrace.

Sociální dovednosti dítě lépe chápe díky přebírání jednotlivých rolí, kdy dítě poznává vztahy mezi jednotlivci, zkoumá jejich možnosti, reakce a vztahy. K rozvoji sociálních dovedností je také důležité zmínit hru ve skupině. Díky reakcím ostatních se dítě definuje a seznamuje se s pocitem porozumění. Dochází k vzájemnému respektování (Koťátková, 2005, s. 23).

Díky volné hře dochází také k rozvoji jazykových dovedností. Učí se vyjednávat, řešit problémy a konflikty, nebo i respektovat potřeby ostatních. Nabytí těchto schopností dítěti pomáhá vyjadřovat pocity, názory a potřeby. Při hře si také může vytvořit vlastní symbolický jazyk, díky kterému vyjadřuje pocity a abstraktní myšlenky.

Obr. 8: Příklad spontánní hry - Souboj (foto: autorka)

Obr. 9: Příklad spontánní hry – Hra na rodinu (foto: autorka)

3.2 Výtvarné aktivity zaměřené na sebevyjádření

„Dětská tvorba je jedním z nejvhodnějších přístupů k poznání osobnosti dítěte“ (Bartošová, 2014, s. 6). Kresba je ovlivněna výchovou a prostředím, ve kterém dítě vyrůstá. Důležitým rysem je podle Jaromíra Uždila (1915–2006) spontánnost, ale dále kresba obsahuje i prvky hry a snění. S její pomocí se dítě snaží o seberealizaci, zachycení okolního světa, věcí a činností, které jsou pro dítě velmi známé (Bartošová, 2014, s. 7).

Dětská tvorba byla a je posledních sto let intenzivně studována nejen pro svoji tématiku, ale také pro svoji formální stránku. Tématikou dětské kresby rozumíme to, co dítě kreslí. Formální stránkou poté rozumíme to, jak dítě kreslí. Při pozorování spontánního dětského projevu můžeme pozorovat především tempo, jakým dílo vznikalo. Pohlížíme také na „umělcův“ rukopis, který do díla otisknul. Dobré je si uvědomit, proč dítě kreslí. Autorka práce se setkala se třemi názory, proč dítě kreslí:

- Kresba jako druh řeči - Kresba dává dítěti prostor vyjádřit se. Může tak hovořit o dojmech, kterých je nasyceno, a nebo ho mohou nějakým způsobem zatěžovat. S pomocí kresby tak nahrazuje řeč, proto může být označována jako druh řeči.
- Kresba jako možnost nápodoby – V kresbě může dítě vyobrazovat známé osoby, zvířata, předměty a činnosti.
- Vytvoření vlastního já – Třetí názor tvrdí, že dítě za pomoci kresby vytváří předmět vlastního já z oblasti snění.

„Ze všeho, co jsme dosud řekli o dětské výtvarné činnosti vyplývá, že není ničím nahodilým a že je úzce svázána s celkem duševního života“ (Uždil, 1978, s. 91). Dětská kresba odráží osobnost dítěte, může

poukazovat na jeho charakterové vlastnosti, psychickou vyspělost a s tím související věkovou vyzrálost (Bartošová, 2014, s. 7).

Tuľaková (2011) k sebevyjádření za pomoci kresby uvádí:

„Cez sebavyjadrenie je možné dosahovať permanentné uspokojenie a slobodu. Táto skutočná spokojnost je potom výsledkom seberealizácie. Při autentickej tvorbe, keď se dieta sebavyjadruje, zabúda na seba, a tak se zbavuje predsudkov, obáv, strachu a hanby; to mu umožňuje slobodne se realizovať, vyjadriť bez vonkajších vplyvov“ (s. 78 - 79).

Následující podkapitoly se zabývají jednotlivými stádii dětské kresby. Díky jejich hlubšímu poznání si můžeme v dětských kresbách lépe všímat jednotlivých znaků, které mohou poukazovat na dítě, jeho psychický vývoj a jeho osobnost.

3.2.1 Stádium čmáranic

Počátky dětského výtvarného projevu úzce souvisí s vývojem řeči. Stejně jako prvotní dětské zvuky přicházejí neohraničené a jeden přes druhý, mnohdy dříve než jsou spojeny s konkrétním věcným významem, tak i první kresby jsou pouze čarami nebo stopami. Více než radost z výsledného díla, převládá radost z průběhu tvoření čar a stop. To, že dítě kreslí je pro něj i pro nás mnohem důležitější než finální výsledek (Uždil, 1978, s. 15).

Dvouleté dítě má centrum „grafického pohybu“ v ramenním kloubu. Často vzniká dílo oválného tvaru. Po čase dítě začne používat i zápěstí. Vznikající čáry dostávají tvar menších oblouků a klubek. Začínají se objevovat rovnější čáry, úsečky a kříž, který značí, že je dítě schopné vědomě měnit směr čáry. Můžeme pozorovat i to, jakým způsobem dítě přistupuje k ploše, na které pracuje. Dvouleté dítě drží nástroj sloužící k psaní v celé dlani a velmi často překračuje hranice papíru. Velmi brzy však přejde do stavu, kdy mu není plocha lhostejná, respektuje ji a snaží se ji rovnoměrně zaplnit (Uždil, 1978, s. 16).

Proč dítě v tomto věku kreslí: Dítě v tomto věku nejčastěji kreslí právě proto, že se celý proces, díky kterému dílo vzniká, stal pro dítě hrou. Oproti ostatním hrám se však liší v tom, že nabízí trvalý „produkt“. Tento „produkt“ poté pobízí děti k další hře – tedy buď k další práci na výsledném „produktu“ a nebo ke vzniku nového. Vytváření stopy se brzy začne přeměňovat v zobrazování známých věcí. V tento moment už nejde o pouhou hru, ale o zkoušení vlastních možností (Uždil, 1978, s. 18).

Obr. 10: Barevná čmáranice (foto: autorka)

3.2.2 Stádium prvních obrazů (období druhého roku dítěte)

Přechod mezi náhodnými čarami a vyobrazením objektu je čistě náhodný. Velmi často se stává, že dítě pojmenuje výtvor až ve chvíli, kdy mu dospělí položí otázku, co nakreslilo. Dítě v tomto věku ještě není schopné rozlišit, co je snadné zobrazit, co je méně snadné zobrazit a co zobrazit nedokáže vůbec (Uždil, 1978, s. 20).

Proč dítě v tomto věku kreslí: Nejčastěji si dítě hraje s nakreslenou čárou. Při práci vnímá i smyslové zkušenosti.

Co dítě v tomto věku kreslí: Mnoho z nás by si mohlo myslet, že dítě nejčastěji kreslí to, co vidí kolem sebe. Velmi často tomu tak ale není. Dítě nejčastěji kreslí osoby a předměty, které pro něj mají trvalý a neměnný význam. Obvykle jde o kresbu postavy. Zde se projevuje takzvané antropocentrické vnímání světa – dítě vnímá jako střed zájmu člověka a vše okolo je pro něj na druhém místě. Pokud už kresby mají věcný význam, zobrazují spojení „objektů“, které by spolu mohly mít vzájemný vztah (například jde o spojení: člověk, dům, auto a květiny). Toto vyobrazení je pro dítě velkým duševním výkonem (Uždil, 1978, s. 22).

Obr. 11: Sněhulák (foto: autorka)

3.2.3 Kresba postavy

1. Stádium hlavonožců (období třetího a čtvrtého roku dítěte)

V tomto stádiu se ze čmáranic stávají kresby. Děti nejčastěji zaznamenávají lidskou postavu. Málokdy ji ale zobrazí tak, jak ji skutečně vidí. Často se jedná o postavu bez šatů a bez znaků pro rozlišení mužského či ženského pohlaví. Dětská představa lidského těla je založena na dotykových, pohybových a pocitových zkušenostech. Když dítě kreslí obličej, zdůrazňuje více ústa než oči. I když dítě mnohem dříve poznává své ruce než nohy, zpravidla dětské kresby postavy zdůrazňují více nohy než ruce. Dítě v tomto věku si také velmi často neuvědomuje význam trupu. Proto je typické zobrazování tzv. hlavonožců – postav skládajících se pouze z hlavy a čtyř obecných končetin.

V tomto věku dochází k potlačování kresby. Na vině je posuzování, porovnávání nebo odsuzování kreseb dospělými (Uždil, 1978, s. 24).

Obr. 12: Rodina (foto: autorka)

2. Stádium panáka

- **období čtvrtého až pátého roku dítěte**

Dalšímu vývojovému stádiu v zobrazení postavy se říká stádium panáka. Kreslené postavy se často podobají loutce. Už se nemůžeme zmýlit v tom, že se opravdu jedná o obraz člověka. Díky dotykovým, pohybovým a pocitovým zkušenostem zde můžeme pozorovat snahu o zaznamenání trupu a členění těla. Velmi často je hlava panáka pokryta vlasy nebo jinou pokrývkou. Stále platí, že u postavy jen stěží poznáme, zda se jedná o muže nebo ženu, chlapečka nebo holčičku. Dítě se snaží pracovat s prostorem papíru a obrázek začíná mít hranice v podobě nebe a země (Uždil, 1978, s. 26–28).

Obr. 13: Sněhuláci (foto: autorka)

- **období pátého až šestého roku dítěte**

Dítě přidává k postavě přívlastky (sukně, hůl, klobouk,…) a díky nim již rozlišíme, zda dítě zobrazuje muže nebo ženu. V tomto věku dítě také zaznamenává první pohyby a vznikají první postavy kreslené z profilu. Dítě se tak snaží zachytit pohyb postav (Uždil, 1978, s. 30).

Obr. 14: Princezny (foto: autorka)

3.2.4 Stádium realistického zobrazování

Počátky tohoto stádia můžeme poprvé zpozorovat mezi šestým a sedmým rokem dítěte a označují se jako popisný realismus. Děti se více zaměřují na detaily kreseb, které jsou mnohdy až přehnané. Nejčastěji kreslí věci, které jsou pro ně důležité a které si s daným předmětem dokáží spojit. Dokáží rozlišit hranici nebe a země (postavy stojí na zemi, slunce svítí na nebi) a snaží se zaznamenat prostorové zobrazení. Často

zobrazují to, co o objektu ví, nikoliv to, co doopravdy vidí (Bartošová, 2014, s. 13).

U dětí ve věku od devíti do deseti let popisný realismus přechází do tzv. vizuálního realismu. V tomto věku si je dítě vědomo svého osobitého stylu. Pokud je kresba určena pro někoho jiného, styl dítěte se výrazně promění. Tento fakt se pojmenovává jako zdvojení stylů – dítě jeden styl využívá k vlastnímu uspokojení a druhý k uspokojení ostatních. Podle Bartošové (2014, s. 13–14) můžeme období rozdělit do dvou fází:

- dvojrozměrná fáze – označuje pouze kresbu obrysu
- trojrozměrná fáze – Označuje detailnější a realističtější kresby, ve kterých se zobrazuje i překrývání objektů, jejich velikost a také perspektiva. Může se objevit i stínování.

Posledním období, které dítě při kresbě provází, je tzv. stádium potlačení dětského výtvarného projevu, které přichází zejména kolem jedenáctého roku a provází dítě celým obdobím dospívání. Podle Bartošové (2014, s. 14) k potlačení dochází z těchto důvodů:

- Dítě se snaží o přesnou reprodukci objektu, což se ukazuje jako přespříliš pracný a zdlouhavý proces, a tak od něj dítě opouští.
- Uvědomuje si nedostatky ve výtvarném projevu, a tak ztrácí odvahu ve výtvarné práci pokračovat.
- Svým výtvarným projevem nedokáže tak dokonale podle svých představ vystihnout všechny detaily.
- Vliv přespřílišné schopnosti kritického myšlení a sebereflexe.

3.3 Pozornost pedagoga a rodiče k výtvarným činnostem zaměřeným na sebepoznávání

3.3.1 Pozornost dospělých k dětským výtvarným projevům v historii

První doklad zájmu o výtvarný projev dítěte zachoval renesanční umělec Giovanni Francesco Caroto (1479–1555). Šlo o obraz, na kterém je vyobrazena jeho dcera, která na list papíru zachytila s největší pravděpodobností vlastní portrét. Na obraze můžeme pozorovat nejen jeho právě kreslící dceru, ale také fakt, že se jí snaží porozumět a podpořit ji. Jedná se však o zcela kuriózní případ (Uždil, 1978, s. 11).

Teprve Jan Amos Komenský (1952–1670) připomněl rodičům, že se má u dětí předškolního věku klást důraz na malířství. Radil jim, že mají dát dětem do rukou křídu či uhel. Pochopil, že dítě čárá nejen proto, aby napodobilo psaní dospělých, ale i proto, aby uspokojilo své potřeby. Byl přesvědčen, že výtvarný projev dětí souvisí s jejich duševním životem a je potřebný k zdárnému rozvoji. Zájem o dítě se však musel ještě velmi prohloubit, aby mohla být dětská kresba pochopena (Uždil, 1978, s. 11).

Mezi další osobnosti, díky kterým se začalo na dítě nahlížet z jiného pohledu, patří Jean-Jacques Rousseau (1712–1778). Odmítal vnímání dítěte jako mladého dospělého. Zastával také způsob výchovy, která se opírala o respektování. Dětskou kresbu chápal jako prostředek pro poznávání reality (Stadlerová, 2020, s. 14). Dalšími osobnostmi, které se zasloužily o změny ve vnímání dítěte patří například Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827) a nebo Friedrich Fröbel (1782–1852). F. Fröbel se zabýval zejména dětskou hrou. Sestavil soustavu tzv. Fröbelových dárků. Jedná se o soustavu hraček, díky kterým se děti učily rozeznávat barvy nebo vytvářet prostorové útvary. Díky výše osobnostem zmiňovaným se podařilo zavést změny v předškolním vzdělávání, zejména ve změně vzdělávacího obsahu (Stadlerová, 2020, s. 14).

V 19. století se začínal zájem o dítě předškolního věku ještě více prohlubovat zejména díky rozvoji průmyslu. V tomto období byly zakládány první instituce sloužící ke vzdělávání dětí. Nejprve se jednalo pouze o opatrovny, později se začaly označovat pojmem zahrádky, které již byly zaměřeny na výchovu dětí. První mateřská škola v rámci Rakouska-Uherska byla založena roku 1869. Struktura byla převzata z již existujících mateřských škol ve Francii, z části se inspirovala i fungováním opatroven (zejména opatrovnou pedagoga Jana Vlastimíra Svobody (1800–1844) v Praze v ulici Na Hrádku z roku 1832) a některými z tendencí F. Fröbela. J. V. Svoboda usiloval o všestrannou výchovu dítěte. Děti tedy vzdělával v rozumových oblastech (např. poznávání přírody, společenských vztahů a práce), dále v pohybových oblastech (což zahrnovalo i péči o zdraví a vytváření hygienických návyků), v mravech a estetické výchově (např. kreslení, zpěv a hudebně-pohybové činnosti). Mezi další osobnosti, které se zasloužily o rozvoj předškolního vzdělávání dále patří i Marie Riegrová-Palacká (1833–1891), která dbala zejména o rozvoj mateřského jazyka (Stadlerová, 2020, s. 17).

Koncem 19. století reagovalo na předškolní vzdělávání reformní hnutí, které se snažilo o rozvoj dětského potenciálu. Pedagogové měli respektovat a pochopit dětský svět, ne vštěpovat a vnucovat dětem své

názory. Dítě měli chápat jako jedinečnou osobnost. O to se snažila zejména Ida Jarníková (1879–1965), která se mimo jiné zasloužila i o reformu české mateřské školy. Snažila se o pedocentrické pojetí předškolního vzdělávání, čímž navazovala na J. J. Rousseaua. Dbala zejména na spontaneitu a volnost dítěte. S tímto úzce souvisí i zájem o dětský výtvarný projev. Jako první popsal vývoj výtvarného projevu Georges-Henri Luquet (1847–1910) a dále ho zkoumal Gustav Britsch (1879–1923). Z českých osobností se dětským výtvarným projevem a jeho působením na rozvoj dětské psychiky zabýval například Otokar Hostinský (1847–1910), obsahem dětských kreseb se zabýval Rudolf Čermák (1888–1959), diagnostikou prostřednictvím dětských kreseb se zabýval Otokar Chlup (1875–1965) (Stadlerová, 2020, s. 19).

Dvacáté století se nazývá stoletím dítěte. Dětský výtvarný projev dostal označení dětské umění, kterým se inspirují umělci a předávají ho za pomoci výstav veřejnosti. Rozvíjí se pedocentrické (podřízení výchovy a vzdělávání individuálním potřebám dítěte) a sociocentrické (podřízení výchovy zájmům společnosti) zaměření předškolního vzdělávání. Důležitou osobností v pedocentrickém pojetí dítěte je Maria Montessori (1870–1952). Klade důraz na svobodný rozvoj dítěte a samostatnost, podporuje a rozvíjí tvořivost a kreativitu. Sociocentrické pojetí předškolního vzdělávání se v českých zemích rozvíjelo zejména po roce 1948. Pedagogové pracovali s danými předškolními programy, pevným denním režimem, pracovalo se s heterogenními skupinami. To nevytvářelo dobré podmínky pro rozvoj osobnosti dítěte. I přesto v tomto období vzniklo mnoho materiálů o dětech a možnostech jejich vzdělávání. Výtvarnými činnostmi se zabýval J. Uždil, který se inspiroval a ve svých knihách uváděl myšlenky o dětském výtvarném projevu Herberta Reada (1839–1968) a Rudolfa Arnheima (1904–2007) (Stadlerová, 2020, s. 23). J. Uždil (1978, s. 69–70) se snažil k dětem přistupovat s respektem, ve své knize uvádí: „Při výtvarné práci je v sázce dětské sebevědomí, které je neobyčejně zranitelné (…) nebezpečím pro tvořivou atmosféru výtvarné práce je každé učitelčino memorování, poučování a dlouhé vysvětlování.“

3.3.2 Pozornost dospělých k dětským výtvarným projevům v 21. století

Doporučení J. Uždila jsou nyní stále aktuální. Stadlerová (2020, s. 23) uvádí: „někteří učitelé mateřských škol stále nerespektují specifika dětského myšlení a výtvarného projevu, podceňují potenciál dítěte

a nedoceňují přínos výtvarných činností současnému vzdělávání, které preferuje osobnostní orientaci.“

Obr. 15: Formální zpracování tématu za pomoci šablony (1) (foto: autorka)

Obr. 16: Formální zpracování tématu za pomoci šablony (2) (foto: autorka)

Předškolní vzdělávání je dnes zakotveno v platném kurikulárním dokumentu – Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV). Předškolní vzdělávání má rozvíjet a vzdělávat děti podle jejich individuálních možností a potřeb pomocí klíčových kompetencí (RVP PV, 2018, s. 5). K tomu nám napomáhají i výtvarné činnosti.

Jejich nabídka by podle RVP PV (2018) měla:

„(…) podporovat jeho tělesný rozvoj a zdraví, jeho osobní spokojenost a pohodu, napomáhat mu v chápání okolního světa a motivovat je k dalšímu poznávání a učení, stejně tak i učit dítě žít ve společnosti ostatních a přibližovat mu normy a hodnoty touto společností uznávané k rozvíjení individuálních možností dětí“ (s. 7).

Nabídka výtvarných činností má být podle RVP PV (2018, s. 7): „maximálně přizpůsobena vývojovým, fyziologickým, kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám dětí této věkové skupiny.“ Stadlerová (2020, s. 25) dodává: „(…) měla by proto být vystavěna na znalostech specifik dětského výtvarného projevu a respektování jedinečnosti u konkrétního dítěte.“

Ve výtvarném projevu sice můžeme pozorovat určité znaky, které jsou společné pro více dětí, spontánní výtvarný projev je však u každého odlišný. Odráží psychický vývoj, vliv kulturního a sociálního prostředí každého jedince.

Velký význam pro pedagogy má úloha ústní výpovědi. Poskytne nám obsah představy a dějové situace. Děti jsou schopné za postavu mluvit a líčit, co postavy na obrázku chtějí, co si přejí a nebo právě dělají.

Obr. 17: Příklad výtvarné činnosti s oporou v prožitku – Podzim (foto: autorka)

Obr. 18: Příklad výtvarné činnosti s oporou v prožitku – Kudy letí čarodějnice (1) (foto: autorka)

Obr. 19: Příklad výtvarné činnosti s oporou v prožitku – Kudy letí čarodějnice (2) (foto: autorka)

4 Maska

4.1 Maska obecně, historie a její primární funkce

Ebelová (2012) definuje masku těmito slovy:
„Maska – kulturně společenský fenomén, který je zástupným prostředkem vnější, případně i vnitřní transformace. Maska vyjadřuje konkrétní nebo abstraktní věc, případně je identická s postavou, kterou představuje. Může mít materiálovou, líčenou, mimickou nebo symbolickou podobu. Specifické vazby probíhají mezi nositelem masky, maskou a divákem, ale také zpětně od diváka k masce. Maskování poskytuje svému nositeli nejen dočasnou změnu identity, která se projevuje navenek, případně i dovnitř, novou roli, ale také částečnou nebo úplnou anonymitu. Míra identifikace nositele masky vychází nejen z její konkrétní funkce, ale také ze způsobu transformace a hloubky vnitřního splynutí s tím, co představuje“ (s. 9).

Pod tímto pojmem si mnozí mohou masku představit jako reálný předmět, díky kterému si zakryjeme část tváře. Není tomu tak ale vždy. Za pomoci masky můžeme poukázat i na náš psychický stav a vnitřní rozpoložení. V širším slova smyslu si nemůžeme představit masku jen jako reálný předmět, ale také jako výsledek duševního stavu, který dáváme najevo pomocí projevu naší tváře. Můžeme měnit naše výrazy velmi rychle a poukazovat tak na to, jak se právě teď cítíme.

Miklíčková (2016) k tomuto tématu ve své práci uvádí:

„Pokud budeme brát náš psychický stav, stav duše, jako něco, co promlouvá skrze tvář, budeme se setkávat s několika pojmy. Mezi ně bude zcela určitě patřit mimika, pohled očí, gesta a neverbální komunikace“ (s. 19).

K otázce původu a vzniku masky Vít Erban (2010, s. 52) ve své práci uvádí: „Původ a vznik masky je předmětem dodnes nepotvrzených, ale většinou ani nevyvrácených hypotéz.“ O nejpodrobnější prostudování původu a vzniku masek se zasloužil Andreas Lommel (1912–2005) například v knize *Prehistorické a primitivné umenie*, a nebo Henry Pernet (nar. 1940), například v knize *Ritual Masks: Deceptions and Revelations*. H. Pernet varuje, že je potřebné být ostražitý k jednotlivým archeologickým nálezům (ať už se jedná o nálezy ve formě lidských pozůstatků – lebek nebo kostí, dochovaných předmětů nebo jeskynních a skalních maleb a rytin), díky kterým se odborníci snaží poukázat na původ masky.

H. Pernet dále uvádí, že badatelé jsou často ovlivněni vlastními přesvědčeními a předsudky (Erban, 2010, s. 52). První zmínky o masce jsou dochované z doby kolem roku 2500 př. Kr., kdy se našly v chrámu egyptského faraona vyobrazené maskované postavy. Jiní odborníci se shodují na době 6000 let př. Kr., jelikož se našly první trojrozměrné artefakty. Na území České republiky se nejstarší artefakty připomínající masku našly v oblasti Dolních Věstonic (Erban, 2010, s. 53–54).

V historii se lidé maskovali za různými účely a využívali k tomu mnoho způsobů. Francouzský estetik a sociolog kultury Roger Caillois (1913–1978) prosazoval myšlenku, že prvotní masky měly zejména rituální funkci (Erban, 2010, s. 55). Velmi záleželo na vývoji a odlišnostech dané kultury i historickému kontextu. Stejně tak se měnily i funkce masek. S maskou se mohl její nositel ztotožnit a vcítit se tak do ztvárňovaného subjektu. Všechny masky mají však určitou symboliku.

O rozdělení masek podle funkcí se pokusilo mnoho etnologů, například Němec Andreas Lommel (1912–2005), Čech Zdeněk Justoň (nar. 1942) nebo Američan Erich Herold (1928–1988). Z uvedených etnologů autorka vybírá rozdělení masek podle funkce od Z. Justoně. Ten rozděluje masky podle jejich funkce takto (Erban, 2010, s. 84):

- masky pohřební
- masky obřadní
- masky divadelní
- masky určující roli ve společnosti

V evropské společnosti není dnes trend masek tak rozsáhlý. Velmi populární je použití maskování za účelem zkrášlování. Jedná se hlavně o tetování. V různých kulturách se také využívá skarifikace, neboli jizvení, což je také způsob zdobení a zkrášlování lidské kůže. Umělecké zaměření, které vychází z podstaty tetování se nazývá body art nebo body painting (Miklíčková, 2016, s. 20).

3.2 Podoby masek

Erban (2010, s. 70–77) říká, že abychom lépe pochopily masku a podstatu tohoto pojmu, je zapotřebí poznat i možné alternativy a přidružené a odvozené termíny:

- Maškara – Slovo maškara vychází z arabského slovesa maskh, což znamená proměnit se (ve zvíře, příšeru nebo blázna). Arabské podstatné jméno maskharah označuje

výsledek proměny. V latině se poté slovo změnilo na maschera, což znamená maska nebo maškara. Toto slovo označuje masky a převleky, které se využívají k rituálně zábavním aktivitám, které vyznačují určité intervaly ročního cyklu.

- Persona – Pojem, vycházející z latiny, označuje výhradně divadelní masku a roli. Díky tomu vzniklo pojetí, že maska má podobu pouhého převleku a slouží jako prostředek, kterým herec ztělesňuje roli.
- Larva – Tento pojem vznikl jako reakce na sílící vliv divadla a masky. Křesťanství vnímalo masku jako protiklad k vnitřní identitě a maska znamenala společenskou přetvářku, což odporovalo křesťanskému pojetí člověka. Masku označovali jako ďábelskou. Vyjadřovala ducha zemřelého nebo strašidlo.
- Mezi další možné alternativní termíny k označení masky na územích České republiky patří: chrpa (označuje ošklivý až šeredný výraz tváře), škraboška (označení pro obličejovou masku), kukla (maska, která zakrývá celou hlavu), maškara (označení celého kostýmu).

Autorka práce považuje za důležité popsat i termín alter ego, který vychází z latiny a překládá se jako „druhé já“. Označuje jinou, alternativní verzi osobnosti nebo identity člověka. Může představovat různé aspekty jedince, které nejsou vždy viditelné nebo projevené v každodenním životě, ale mohou být aktivovány v určitém kontextu, například v konkrétní roli nebo situaci.

Podob masek může být však nesčetné množství. Ve své práci se autorka zaměřuje na sebepoznávání, osobnost a identitu. Proto se rozhodla následující podkapitoly zaměřit na podoby masky, které nás provází v běžném životě. Erban (2010, s. 100) uvádí, že: „Podstata masky spočívá v tom, že člověku umožňuje složitěji pracovat, zacházet a zahrávat si se svojí identitou.“

4.1.1 Maska jako každodenní součást

Ebelová (2012) k tématu Maska jako každodenní součást uvádí:
„Důležitým hlediskem k hlubšímu poznávání masek je pochopení transformačně-psychologického procesu maskování, který se vztahuje k vnějším, případně i vnitřním proměnám identity jejího nositele“ (s. 6).

Vzhled lidí se proměňuje po celý jejich život. Často si vybereme určitou předmět nebo osobu, ke které se upneme. Napodobujeme pak její chování, myšlení nebo styl oblékání. S maskou jako každodenní součástí se váží i podkapitoly 2.2.2 True self a 2.2.3 False self aneb společenská maska.

Ebelová (2012) zdůrazňuje, že je na nás, jakou masku si zvolíme a jak se chceme prezentovat ve společnosti:

„Člověk může k masce zaujmout různé pocity – od odmítnutí k neutrálnímu vztahu, parodické nadsázce, nezávazné hře, dramatické roli, až k identifikačnímu splynutí s „postavou", kterou maska zastupuje. Ta se pak za určitých okolností může stát jeho „druhým já" (alter egem)" (s. 8).

Když se narodí dítě, společnost, ve které se nachází (zejména rodiče, sourozenci či prarodiče), mu přidělí mnoho vzorců chování, kterými by se mělo řídit. Až kolem 3. roku života (tedy s nástupem do mateřské školy) se dítě setkává s odlišnou skupinou lidí. Ta ho dále utváří. Předkládá dítěti jiné způsoby chování a přináší nové vzory, ke kterým se může dítě upínat a napodobovat je. Často jde o napodobování vrstevníků, starších dětí a vzhlížení k pedagogovi. Ač si to možná takto malé dítě ještě neuvědomuje, již v tomto věku si všímá, které vzorce chování jsou vhodné pro danou příležitost. Tím se začíná měnit a nasazuje si pomyslnou masku, tak, aby ho okolí přijímalo (Miklíčková, 2016, s. 29). „V průběhu dospívání si vytváříme vlastní identitu, podle které nás pak okolí dokáže poznávat a komunikovat s námi" (Miklíčková, 2016, s. 28).

4.1.2 Maska jako prostředek hry s identitou

Erban (2010) k masce jako prostředku hry s identitou píše:

„Nasazením masky pracujeme, zacházíme a zahráváme si nejen s obrazem, který si o nás utvářejí ostatní, ale také s obrazem, který si o nás vytváříme sami. Maska nemusí být jen nástrojem předstírání, ale také prostředkem realizace, rozvinutí či proměny sebe sama. Maska je nástrojem stávání se, prostředkem pohybu identity a to jakýmkoliv směrem. Každé zacházení s identitou prostřednictvím masky se odehrává v kontinuu vyznačeném dvěma krajními póly naší identity, přičemž povaha, směr či záměr takovéto paradoxní aktivity jsou kulturně, kontextuálně i situačně značně variabilní, i když nikoliv vyčerpatelné" (s. 135).

Maska má široký symbolický význam a může sloužit jako nástroj pro poznávání osobnosti a identity, ale také pro jejich dokonalé skrytí. V různých kulturách, uměleckých formách a sociálních kontextech se maska

stává prostředkem, který umožňuje jednotlivci "uniknout". Díky tomu se jedinec ocitá v nové, často dočasné, roli. Člověk se tak skryje za masku. Nejde však o pouhé zakrytí obličeje, ale o hluboký vstup do světa symbolů a představ, které maska nabízí. Hra s identitou prostřednictvím masky otevírá široké spektrum možností jak pro osobní vyjádření, tak pro kolektivní rituály.

Maska tedy sčítá mnoho možností pro práci, zacházení a hru s identitou. Francouzský sociolog Roger Caillose (1913–1978) uvádí čtyři základní typy, jak můžeme s maskou pracovat (Erban, 2010, s. 117):

- maska zakrývá (pravou) a předstírá (nepravou) identitu
- maska mění (pravou) identitu v jinou (pravou) identitu
- maska vyjadřuje, uchovává či chrání (pravou) identitu
- maska odkrývá či odhaluje (pravou) identitu

4.2 Práce s maskou v mateřské škole

Práce s maskou v mateřské škole představuje efektivní a zábavnou možnost pro podporu dětské kreativity, sebereflexe a rozvoje sociálních dovedností. Masky nejsou jenom předmětem, který zakrývá obličej. Umožňují dětem vcítit se do různých postav (skutečných, zvířecích nebo fantazijních). To jim pomáhá prozkoumávat různé role, což je pro děti předškolního věku velmi důležité. O rolích více pojednávají podkapitoly 2.1.4 Struktura osobnosti a 3.1.2 Volná hra.

Obr. 20: Spontánní hra na doktora (foto: autorka)

Maskování také pomáhá dětem překonávat stud a strach, protože jim poskytuje určitou anonymitu. Dítě se s pomocí masky může schovat před okolním světem a jeho vlivy. Maska tak plní ochrannou funkci (Miklíčková, 2016, s. 32).

Masky jsou často využívány při dramatických hrách, kdy děti hrají různé scénáře. To jim přináší možnost vyjadřovat dané emoce a komunikovat s ostatními. Pokouší se také vcítit do rolí, ve kterých však musí respektovat pravidla daná scénářem. Také můžeme použít loutky nebo maňásky.

Obr. 21: Dramatizace pohádky O Koblížkovi (foto: autorka)

Maska často zvýrazňuje určité výrazy tváře. S výrazy tváře lze pracovat i v mateřské škole. Pojem mimika označuje výrazy v tváři, které se pojí s určitou emocí. Z obličeje a jeho výrazu můžeme vyčíst mnoho signálů, které nám dotyčný chce a nebo naopak nechce sdělit. Pokud se dítě uzavře do sebe a nechce se vyjadřovat, může to mít dopad na jeho psychický stav. Praktická část práce se mimo jiné věnovala i pozorování obličeje a jeho změn při projevech různých emocí.

Obr. 22: Pozorování obličeje a jeho změn (foto: autorka)

Obr. 23: Práce s mimikou v mateřské škole (foto: autorka)

V historii se masky používaly při rituálech. Dnes nás rituály v širším slova smyslu provází v každodenním životě. Dětem poskytují pocit jistoty a příležitosti pro opakování, což má za důsledek snazší učení. Rituály mohou mít v mateřské škole mnoho podob.

Oblíbenou aktivitou, která se ve většině mateřských škol koná a děti u ní využívají převleky, jsou masopustní karnevaly. Děti díky nim mohou zkoušet různé role a masky. Díky převlekům zažívají transformaci neboli přeměnu a pociťují tak to, jaké je to být někým jiným.

Obr. 24: Karneval v mateřské škole (1) (foto: autorka)

5 Maska, tělo a tvář – nástroje k sebevyjádření

5.1 Východiska, cíle praktické části a popis projektu

5.1.1 Cíl praktické části

Hlavním cílem praktické části bylo navrhnout aktivity, při kterých děti mohou vnímat vlastní identitu a osobnost. Mají podpořit jejich sebepoznávání. K tomu jsem využila nejen práci s maskami a jejich vytvářením, ale zařadila jsem i takové aktivity a výtvarné činnosti, díky kterým děti objevovaly možnosti vlastního těla a tváře.

Dalším cílem bylo navrhnout činnosti, které budou podporovat jak samostatnost, tak kooperaci. Právě díky kooperativním činnostem, na které děti nebyly tak zvyklé, se učily spolupracovat a rozvíjely své komunikační dovednosti. Prozkoumávaly tak své nové možnosti a svou roli ve skupině.

Během pozorování dětí a výtvarných činností (ať už řízených nebo spontánních) vyplynul další cíle. Především jsem si za cíl kladla posílit sebevědomý dětí a dát jim najevo, že jejich výtvory nejsou špatné (jak je některé jiné děti, učitelé a nebo rodiče hodnotily), ale jsou jedinečné a vytvořené přesně tak, jak ony samy chtějí.

5.1.2 Východiska

Děti v mateřské škole, kde jsem realizovala projekt k bakalářské práci, my byly známé z předchozích praxí. I tak jsem strávila první týden praxe pozorování dětí. Věnovala jsem se zejména jejich spontánním výtvarným činnostem. Praxi jsem následně prováděla s dětmi od 4 do 6 let.

Zjistila jsem, že výtvarné aktivity v mateřské škole probíhají zejména řízeně. Děti během dopoledne musí splnit výtvarnou činnost připravenou učitelkou. Učitelky mají pro děti připraveny všechny výtvarné potřeby a materiály na jednom stole. Často se jedná o dotvoření připravené šablony. Tu poté učitelky vyvěsí na nástěnku a doplní krátkým textem o tom jak děti „tvořily“ a uvedou cíl aktivity. Rodiče i děti následně výtvory hodnotí a komentují.

I přes to děti velmi rády spontánně kreslí. Využívají náměty, které jsou jim blízké. Kreslí to, čím nebo kým by se chtěli stát. K dispozici však

nemají mnoho výtvarných prostředků. Využívají tedy měkké bílé papíry velikosti A4 a pastelky. Občas dostanou k dispozici fixy, nůžky nebo lepidlo. Barvy, štětce nebo větší formáty papírů děti mohou využívat pouze u řízených výtvarných činností pod dohledem učitelky. Všechny spontánní kresby, které děti nakreslí si odnáší buď do šatny nebo je dávají na domluvené místo. Neviděla jsem žádnou z kreseb vystavenou na nástěnce nebo na jiném místě v mateřské škole. To je velká škoda, protože všechny tyto kresby považuji za velmi zdařilé.

Obr. 25: Průběh výtvarných činností v mateřské škole (foto: autorka)

Obr. 26: Výstava řízených výtvarných činností (foto: autorka)

Obr. 27: Spontánní kresba Pod mořem– Mareček, 6 let (foto: autorka)

5.1.3 Stručný popis činností

Pro děti jsem vytvořila činnosti, které se zabývaly dvěma tématy:

1. Jak vypadám?
2. Kým bych chtěl být?

U prvního tématu jsme si s dětmi povídali nejen o jejich těle. Popisovali jsme jednotlivé části, zkoumali jsme jeho možnosti a reakce na změny. Mimo výtvarné činnosti popsané v následující kapitole (5.2 Popis aktivit z tématu Jak vypadám?), jsem do jejich vzdělávání zařadila i tyto aktivity:

- Hledání takových obrázků, které odpovídají mému vzhledu – Dětem jsem dala k dispozici velké množství obrázků, na kterých byly zobrazeny například různé barvy vlasů a druhy účesů, různé typy pleti, barvy očí nebo tvary postavy. Každé z dětí si z nabídky mohlo vybrat takové obrázky, které si myslí, že odpovídají jejich vzhledu.
- Povídání o rozmanitosti vzhledu – Pro děti jsem si připravila několik obrázků lidí z odlišných etnických skupin. Mezi nimi byly zástupci afroamerické, romské, indiánské, asijské, africké, blízkovýchodní i evropské kultury. Snahou nebylo tyto kultury pojmenovat, ale popsat rozdíly ve vzhledu jednotlivých zástupců. Aktivita děti velmi zaujala, proto jsme si pustili i typickou hudbu jednotlivých kultur.
- Reakce těla na teplo a chlad – Do misek jsem dětem dala: kostky ledu, sníh, studenou vodu a teplou (vlažnou) vodu.

Děti mohly zkoušet, jak se cítí, když sáhnou do jednotlivých misek. Pozorovali jsme reakce těla, jako byla husí kůže nebo varhánky.

V druhém tématu jsme se s dětmi, právě skrze aktivity s maskami, pokoušeli zobrazit své ideální já a to, kým by děti chtěly být. To vedlo k sebepoznávání, přemýšlení o své identitě a osobnosti. Mimo výtvarné činnosti jsme do vzdělávání zařadila i tyto aktivity:

- Kdo bych mohl být, kdybych… (případně různé alternativy) – Děti se díky aktivitě hlouběji zamyslely nad svými schopnostmi a možnostmi. Aktivita podporovala i jejich představivost. V kruhu jsem vždy dětem položila otázku, na kterou mohly reagovat a odpovědět. Mezi oblíbenými otázkami byla: Kým bych mohl být, kdybych byl už dospělý?, Jakou nadpřirozenou schopnost bych rád měl?, Kdybych mohl být kýmkoliv, kdo by to byl?
- Co bych chtěl umět – Děti měly za úkol přemýšlet o tom, co by chtěly umět, kdyby měly neomezené možnosti. To co vymyslely mohly ostatním představit buď slovně a nebo i s pomocí pohybové aktivity.
- Dětský karneval – Děti měly za úkol si na karneval připravit takovou masku, která jim byla blízká a kterou by se rády staly. Součástí karnevalu byla i přehlídka masek, kdy děti měly pohybově napodobit masku.

Obr. 28: Karneval v mateřské škole (2) (foto: autorka)

5.2 Popis aktivit z tématu Jak vypadám?

Propojení tématu s jednotlivými oblastmi z RVP PV (RVP PV, 2021):

- Dítě a jeho tělo: Dítě si osvojuje poznatky o těle a jeho částech. Uvědomuje si změny na svém těle a vnímá odlišnosti mezi lidmi.
- Dítě a jeho psychika: Dítě rozvíjí své poznávací schopnosti jako je pozorování a zaměření pozornosti. Vnímá a pojmenovává své emoce i emoce druhých.
- Dítě a ten druhý: Dítě se učí respektovat odlišnosti mezi lidmi. Navazuje a udržuje vztahy s vrstevníky, komunikuje a sdílí své zážitky.
- Dítě a společnost: Dítě si uvědomuje, že každý člověk je jedinečný a má svou hodnotu. Vytváří si pozitivní vztah k sobě i druhým, učí se vnímat rozdílí a přijímat je.
- Dítě a svět: Dítě poznává svět lidí, rozmanitosti jednotlivých kultur a vztahy mezi nimi. Všímá si změn, rozdílů a podobností v okolním světě.

5.2.1 Moje tvář

Cíl aktivity: Cílem aktivity je podporovat rozvoj poznávání vlastního těla a vnímání sebe sama prostřednictvím zkoumání obličeje a výtvarného vyjádření, posilovat pozitivní vztah k sobě, podporovat emoční uvědomění, schopnost vyjádřit různé emoce a také respektovat druhé prostřednictvím vzájemného pozorování.
Potřebný materiál: zrcadla nebo menší zrcátka, bílý papír velikosti A4 a výtvarné potřeby (my jsme využili pastelky)
Motivace dětí: Jako motivaci k tomu, aby se děti pokusily nakreslit svou tvář jsem využila zrcadla v umývárně. Před ně jsme si s dětmi stoupli a nejprve jsme si ukazovali, kde mají oči, nos, pusu a uši. Poté jsem se jich ptala na to, jakou mají barvu jejich vlasy. Ukázali jsme si také krk. Děti na sebe vyplazovaly jazyk. Následovalo pozorování znamének nebo malých jizviček. Dále jsme si vyzkoušeli před zrcadly proměňovat vlastní tvář za pomoci různých výrazů. Nejprve se děti měly předvést to, že jsou veselí, následoval smutek, překvapení a naštvání se.

Obr. 29: Proměna tváře před zrcadlem – Smutek (foto: autorka)

Obr. 30: Proměna tváře před zrcadle - Zuby (foto: autorka)

Obr. 31: Proměna tváře před zrcadlem - Radost (foto: autorka)

Výtvarná aktivita: Po skončení pozorovací části jsme se s dětmi přesunuly ke stolečkům a každému, kdo chtěl kreslit jsem dala papír. Děti měly nakreslit svůj vlastní obličej, tak jak ho viděly v zrcadle. K dispozici měly

i nadále malá zrcátka a nebo se mohly na svoji tvář chodit dívat k větším zrcadlům.

Obr. 32: Moje tvář – Simona 5 let (foto: autorka)

Popis Obr. 32: „Mám oči, nos a pusu. Ta se usmívá. Já se moc ráda usmívám. A venku svítí sluníčko.“ Simonka, 5 let

Obr. 33: Moje tvář – Dan, 6 let (foto autorka)

Popis Obr. 33: „Nakreslil jsem svoji hlavu. Je velká, protože jsem ji měl přes celé zrcadlo. Mám modré oči.“ Dan, 6 let

Reflexe aktivity: Jednalo se úplně o první aktivitu, kterou jsem s dětmi dělala a tak z nich bylo cítit mírné napětí. To se nám podařilo překonat při pozorování tváře v zrcadle.

Děti ze svého pozorování byly, dle mého názoru, opravdu nadšené. Nejvíce je bavilo pozorovat proměny tváře pomocí změn výrazu. Více introvertní děti naopak ocenily zkoumání jednotlivých rysů, jako jsou znaménka nebo jizvy. Když jedna z holčiček upozornila na to, že má jizvu na čele, chtěly ji hned vidět všechny ostatní děti a bylo znát, že je mrzí, že oni žádnou nemají.

Na výtvarnou aktivitu, z důvodu opravdu dlouhého pozorování tváří v zrcadle, nezbylo takové množství času, jak jsem předpokládala. Zapojily se úplně všechny děti. Velmi oceňovali možnost toho, že se na sebe zajdou podívat zpět k zrcadlům. Tam jsem je skrz okno viděla, jak na sebe dělají nejrůznější obličeje a nebo si mezi sebou ukazují různé části.

Aktivitu považuji za vydařenou. Na kresbách dětí, popisech jejich obrázků a reakcích bylo vidět, že pozorování jim pomohlo se více zaměřit na jejich tvář, zvláštnosti a rysy, kterých si třeba ještě nikdy nevšimly.

5.2.2 Obrys těla

Cíl aktivity: Cílem aktivity je poznávání vlastního těla, jeho proporcí a rozměrů pomocí výtvarné činnosti. Dále rozvoj smyslové citlivosti a vnímání při zachycování lineárních stop pomocí výtvarných prostředků.
Potřebný materiál: plastová víčka, velký kartonový papír (velký minimálně tak, aby si na něj mohlo dítě lehnout), fixy, nůžky
Motivace dětí: Jako motivaci jsem si pro děti připravila obrázky lidí s různými tělesnými proporcemi nebo různou výškou. Děti o těchto obrázcích vedli ve skupině debatu a popisovali je mezi sebou. Následně ve skupině vybraly jednoho a toho obskládaly plastovými víčky. Na vzniklých modelech si ukázali ruce, nohy, hlavu, břicho.
Výtvarná aktivita: Dětem jsem dala na zem k dispozici velký kartonový papír, na který si postupně lehaly a navzájem se fixami obkreslovaly. Měli za úkol dávat pozor, aby se nepokreslily.

Obr.34: Obkreslování (foto: autorka)

Následně jsme ve velkém množství čar našli hlavu, ruce, břicho a nohy. Děti společně vybraly, které části vystřihneme. Protože kartonový papír nebyl tvrdý, předškolní děti vybrané obrysy vystřihly. Ze všech vystřižených částí složily na koberec postavu. Děti hned spontánně reagovali a snažily se v jednotlivých dílech najít kousek sebe. Postavu jsme si nechali na koberci ještě několik dní, a proto ji děti následně i dali jméno - Tobiášek.

Obr 35: Vystřižená postava Tobiášek (foto: autorka)

Spontánní reakce dětí: Děti jsou v mateřské škole zvyklé využívat pouze měkké nebo tvrdé papíry maximálně velikosti A3, a zejména proto se kusy zbývajícího kartonu staly dobrým materiálem pro jejich další spontánní tvorbu. Nejprve děti kreslily to, kým by se mohl Tobiášek stát, ale nakonec převládlo spontánní tvoření.

Obr. 36: Spontánní reakce – Tobiášek bude zemědělec (chlapci 4 – 5 let)
(foto: autorka)

Jeden z předškolních chlapců se rozhodl, že si vyrobí figurku sám sebe. Nakreslil si na papír jednotlivé části a z těch postupně sestavil panáka. Nakonec pro panáka vytvořil v polytechnickém koutku ještě postel a zbytek dne si s ním hrál.

Obr. 37: Spontánní reakce – vlastní panák (Dan, 5 let) (foto: autorka)

Reflexe aktivity: Motivační část se dětem velmi líbila. Oceňovala jsem zejména to, jak si dokázaly naslouchat. Nejsou totiž vůbec zvyklé na takovéto aktivity. K jednotlivým obrázkům se sami začali připodobňovat. Převládali věty jako: „Jé, ten vypadá jako já. Má blonďaté vlasy a je takový malinký." A nebo „Tato paní vypadá jako moje maminka. Usmívá se a moje maminka nosí stejné šaty." Co mě překvapilo byl fakt, že děti nijak nekomentovali a nesmáli se obrázku s pánem objemnější postavy.

I samotná výtvarná aktivita byla pro děti něčím, na co nejsou zvyklé, a co si ještě nikdy nevyzkoušely. Pamatuji si, že když mě takto někdo obkresloval, nebylo mi to moc příjemné. Proto jsem plně chápala, když některé z dětí pouze obkreslovalo a na papír si vůbec nelehlo. Některé z dětí si vyzkoušeli, jaké je to být obkreslovaný, ale bylo na nich vidět, že jim to vadí, a tak hned vstávali. Jiné děti si obkreslování naopak velmi užívali a s hrdostí pozorovali svůj obrys.

Měla jsem strach, že se dětem nebude líbit, že z papíru vystříháme jednotlivé části těla a rozbijeme tak jejich obrysy. Vůbec jim to však nedělalo problém. Krásně spolu komunikovali. Děti které nestříhaly začaly hned skládat postavu vedle. Poté, co postava měla všechny části těla ji

začaly komentovat. Ukazovaly si, kde vidí kousek sebe. Jeden z chlapečků řekl: „To jsme my všichni v jednom.“. I proto jsem se rozhodla dětem tuto postavu nechat i v dalších dnech. Děti o ní začaly mluvit jako o Tobiáškovi a dávali na ni pozor.

Co mě na této aktivitě překvapilo nejvíc, bylo následné spontánní tvoření ze zbývajících kusů kartonu. Nejprve se děti pokoušely ztvárnit to, kde Tobiášek bydlí, co rád dělá, ale nakonec převládlo zcela spontánní tvoření a vzniklo tak velké množství obrázků. Nejzajímavější pro mě byla reakce jednoho z předškolních chlapců. Ten ze zbývajících kousků začal vytvářet vlastní postavičku. Bylo vidět, že má z výsledku velkou radost. Protože děti zaujala práce s kartonem rozhodla jsem se ho využít i při jiných aktivitách.

Obr. 38: Spontánní kresby na zbytky kartonu (Lucie, 5 let) (foto: autorka)

5.2.3 Naše stopy a rituály

Cíl aktivity: Cílem aktivity je podporovat u dětí vnímání a upevňování denních rituálů. Posilovat pocit jistoty a sounáležitosti ve skupině prostřednictvím smyslového prožitku a výtvarného vyjádření. Vést děti k uvědomění si vlastní identity a jedinečnosti v rámci společenství.
Potřebný materiál: velký bílý papír a nebo plátno
Motivace dětí: Jako motivaci jsem s dětmi reagovala na jednu z částečně řízených aktivit popsanou výše v podkapitole 5.1.3 Popis projektu. S dětmi jsme si povídali o různých etnických skupin. Protože děti zaujaly obrázky africké skupiny věnovaly jsme se jim více. Dětem jsem pustila i video na kterém lidé tančí kolem ohně. To děti velice zaujalo, a proto jsme došly k debatě o rituálech. Když děti pochopily podstatu rituálů, společně jsme zkusily vymyslet rituály v naší třídě mateřské škole. Mimo písničky a harmonogram dne děti uváděly i každodenní povinnost jít do

mateřské školy. Zmiňovaly se, že je to pro ně náročné a z vlastní zkušenosti vím, že mladší děti pláčou.

Proto jsem se rozhodla, že jim příchod do mateřské školy ozvláštním. Představila jsem dětem svůj nápad, který jsme následující den zrealizovali.

Výtvarná aktivita: Na krytý chodník před vstup do budovy mateřské školy jsem na zem položila papír přes který každé dítě i jeho rodiče musely do mateřské školy projít. Jelikož bylo zrovna blátivo na papír se obtiskovaly stopy dětí a jejich rodičů (prarodičů nebo mladších sourozenců).

Obr. 39: Papír po průchodu prvních dětí (foto: autorka)

Podle jednotlivých stop můžu odhadnout, že papír některé z dětí velmi zaujal a zkoušely na něm poskakovat. Díky zpětným vazbám od dětí i rodičů vím, že děti které do mateřské školy nepospíchaly zkoušely na papír i malovat za pomoci bláta a klacíků.

Obr. 40: Spontánní kresba klackem (1) (foto: autorka)

Obr. 41: Spontánní kresba klackem (2)

Reflexe aktivity: Překvapilo mě, jak rychle děti dokázaly pochopit podstatu rituálů, jako něčeho, co sice může být určitý ceremoniál, ale také označuje stereotypní opakování založené na předem daných pravidlech. Předškolní děti poté dokázaly takových rituálů vymyslet velké množství. Věděla jsem, že mladší děti trápí příchod do mateřské školy, a proto jsem zařadila tuto aktivitu.

Průběh aktivity nemohu hodnotit, musela jsem být k dispozici provázející paní učitelce při jiných aktivitách. Zpětně to hodnotím ale jako dobrý nápad, protože děti mohly zkoumat své otisky zcela samostatně a bez reakcí pedagoga. Proto je toto dílo naprosto zcela autentické a vychází přímo z dětí. Díky reakcím rodičů vím, že pro děti byl takovýto neobvyklý způsob příchodu kladnou změnou. Nadšení z aktivity bylo také znát i z následných reakcí dětí na výsledné dílo. Při prohlížení si navzájem ukazovaly stopy, které udělaly. Když jsme se v šatně oblékaly na venkovní pobyt navzájem si ukazovaly svoje podrážky bot, aby dokázaly, že tyto stopy jsou opravdu jejich.

5.3 Popis aktivit z tématu Kým bych chtěl být?

Propojení tématu s jednotlivými oblastmi z RVP PV (RVP PV, 2021):

- Dítě a jeho psychika: Dítě rozvíjí tvořivost a představivost za pomoci práce s maskou. poznávání sebe sama, rozvoj pozitivních citů ve vztahu k sobě (uvědomění si vlastní identity, získání

sebevědomí, sebedůvěry, osobní spokojenosti). Rozvoj schopnosti sebevyjádření.

- Dítě a jeho tělo: Vytváření životních postojů. Osvojení si poznatků a dovedností důležitých k podpoře osobní pohody i osobního prostředí.
- Dítě a ten druhý: Rozvoj schopnosti žít ve společenství ostatních lidí, přizpůsobit se, spolupracovat a spoluvytvářet pravidla společného soužití. Posilování prosociálního chování ve vztahu k ostatním lidem (v rodině, mateřské škole, v dětské herní skupině).
- Dítě a společnost: Dítě si uvědomuje, že každý člověk je jedinečný a má svou hodnotu. Vytváří si pozitivní vztah k sobě i druhým, učí se vnímat rozdíly a přijímat je. Rozvoj základních kulturně společenských postojů, návyků a dovedností dítěte, rozvoj schopnosti projevovat se autenticky, chovat se autonomně, prosociálně a aktivně se přizpůsobovat společenskému prostředí a zvládat jeho změny.
- Dítě a svět: Dítě se seznamuje s odlišnými kulturami. Vnímá rozmanitosti lidí a kultur a díky tomu si vytváří pozitivní vztah k jinakosti.

5.3.1 Přetvoření vlastní tváře

Cíl aktivity: Cílem aktivity je podporovat rozvoj tvořivosti a sebevyjádření prostřednictvím výtvarného projevu inspirovaného jinou kulturou. Dále umožnit dětem poznávat rozmanitosti světa a prohlubovat pozitivní vztah k odlišnostem.
Potřebné materiály: papírový talíř, temperové nebo prstové barvy, černý fix
Motivace dětí: Prvotní motivací pro děti byly jednotlivé činnosti z aktivity 5.2.1 Moje tvář. Děti však projevily zájem i o africkou kulturu. V jiných aktivitách jsme se zabývali například rituály. Proto jsem dětem ukázala několik obrázků afrických masek. S dětmi jsme o nich vedly debatu. Snažily jsme se vymyslet z čeho jsou vyrobené, jak je zdobily, jaké k tomu mohou používat nástroje.
Jak jsme si s dětmi představovali africkou kulturu: Protože africká kultura děti zaujala již při aktivitách zařazených před výtvarnými činnostmi v tématu Jak vypadám (blíže popsaných v kapitole 5.1.3 Stručný popis činností), rozhodla jsem se je s touto kulturou blíže seznámit.

Nejprve jsme si Afriku na glóbusu s dětmi ukázaly. Pozorovali jsme tvar kontinentu. Na obrázku jsme si ukázali i vlajku, která děti velmi zaujala. V mnou navržených aktivitách jsme pracovali s maskou, proto jsme dětem ukázala obrázky reálných masek. Pouštěli jsme si i videa, kdy domorodci v maskách tančí. Jelikož byl ve třídě mateřské školy klavír, nastudovala jsme si několik afrických rytmů, které si děti mohly poslechnout a zkusily na ně tančit. Na jednom z videí, které děti viděly, bubnovali na jednoduché rytmické nástroje. Děti za pomoci improvizace na dřívka a bubínky mnou hrané rytmy doprovázely.

Výtvarná aktivita: Každé z dětí dostalo k dispozici papírový talíř, který mohlo dotvořit jako svou masku. K dispozici pro jeho dotvoření však měly pouze prstové barvy a černé fixy, abychom se co nejvíce připodobnily podobě afrických masek.

Poté, co děti vytvořily masku, měly za úkol prostřihnout do ní otvory na oči, případně ústa. S pomocí jsme maskám také připevnily gumičku, aby ji mohly děti nosit.

Obr. 42: Maska – Andrea, 4 roky (foto: autorka)

Popis Obr. 39: „Moje maska je děsivá, celá od krve.“ Andrea, 4 roky

Obr. 43: Viktorie, 5 let (foto: autorka)

Popis Obr. 40: „Můj obličej je tmavý, svítilo hodně sluníčko. Pomalovala jsem si tváře.“ Viktorie, 5 let

Obr. 44: Anna, 3 roky (foto: autorka)

Popis Obr. 41: „Moje maska je veselá, usmívá se. Nepovedly se mně očíčka, bylo to těžké.“ Anna, 3 roky

Reflexe aktivity: Vytváření masek mělo u dětí velký úspěch. Byly však překvapeny z výtvarných pomůcek, které mohly využít. Mnohým nebylo příjemné využívat prstové barvy a špinit si tak ruku. Našly se však i děti, které z možnosti práce s barvou byly nadšené a využívaly obě ruce. S fixami tvořily hlavně předškolní děti, které díky nim zvýrazňovaly jednotlivé kontury.

Velký problém jsem u dětí celkově zaznamenala při práci s nůžkami. Ani nejstarší děti je neuměly správně uchopit. Zřejmě je prostříhávání otvorů pro děti celkově náročná disciplína. A proto jsme často při prostřihávání otvorů zvolili možnost, že si děti na masku nakreslily kde otvory chtějí a já jim je poté vystřihla. Stejně tak jsme postupovali i s přidáváním gumičky.

5.3.2 Masky z kartonových krabic

Cíl aktivity: Dítě rozvíjí své estetické vnímání a tvořivé vyjadřování prostřednictvím výtvarného projevu, experimentuje s výtvarným materiálem a vyjadřuje své vlastní představy, pocity a prožitky. Aktivně se zapojuje do kolektivní tvorby, učí se spolupracovat a sdílet výsledek své práce s ostatními. Získává povědomí o různých podobách umění a kultury.
Potřebné materiály: Kartonové krabice různých velikostí, temperové barvy a štětce

Motivace dětí: Jako motivaci jsem dětem pustila části z baletu Paráda od Erika Satieho a Jeana Cocteau, do kterého navrhl kostýmy Pablo Picasso. Mnozí z tanečníků mají na hlavách právě masky vyrobené z kartonových krabic. Jelikož děti nejvíce zaujala maska koně, pokusily jsme ho společně napodobit.

Výtvarná aktivita: Dětem jsem dala k dispozici větší i menší kartonové krabice, štětce a temperové barvy. Z kartonových krabic si mohly vyrobit masky obdobné těm, jako viděly na nahrávkách. Kladla jsem však důraz na to, aby děti tvořily takové masky, které samy chtějí.

Následně děti napadlo, že by jejich masky mohly mít i oči, přes které by viděli. Některé z dětí (ať už s dopomocí nebo sami) svým maskám vystřihly otvory na oči.

Obr. 45: Klobouk pro princeznu (Anna, 4 roky) (foto: autorka)

Obr. 46: Harry Potter (Dan, 5 let) (foto: autorka)

Obr. 47: Princezna (Simona, 5 let) (foto: autorka)

Protože masky ještě nebyly suché a děti si s nimi nemohly hrát, společnými silami jsme si z nich udělali velkou galerii.

Obr. 48: Galerie masek (foto: autorka)

Spontánní reakce dětí: Stejně jako u předchozí aktivity s kartonem, i tady se výroba masek u několika dětí následně přelila do spontánní tvorby. Děti oceňovaly zejména velkou plochu, kterou jim krabice nabízely.

Vše podporovalo i velké množství barvy od jednoho odstínu, na které děti nejsou zvyklé. Provázející učitelka se sice snažila, aby děti využívali vždy jeden štětec k jedné barvě, ale naštěstí se to nepovedlo pohlídat. Takže ač na začátku měly k dispozici pouze základní barevné odstíny, postupně se barvy míchaly. Děti brzy pochopily, že mícháním dostanou nové odstíny a tak začaly barvy samostatně míchat.

Reflexe aktivity: Motivační část a jednotlivé videonahrávky děti velice zaujaly. Myslím si, že jsem zvolila vhodné části. Překvapila mě reakce dětí, když se koně pokusily sami pohybově ztvárnit. Jedny z dětí koně nakonec i spontánně nakreslily.

Obr. 49: Spontánní reakce na motivační část (děvčata 4 roky) (foto: autorka)

I výtvarná aktivita byla úspěšná. Bohužel se na ní však ukázalo, že děti nejsou zvyklé používat velký formát papíru nebo prostorové předměty k tvoření. Proto některé masky byly pouze obrázkem na velké krabici. Našly se však i takové děti, které si prostorovou tvorbu velice užívaly a pokreslily krabice ze všech možných stran. Radost z tvoření byla také vidět na jejich pracovním místě. Mimo krabici bylo pomalované i všechno kolem nich.

Obr. 50: Využití celého prostoru při tvorbě (Adriana, 4 roky) (foto: autorka)

Nový rozměr pro děti znamenalo vymyšlení otvorů na oči. Některé z dětí však do masky díry udělat nechtěly, protože měly pocit, že by se jejich masky zničila. Ty děti, které otvory vystřihly měly hned tendenci dávat si masku na hlavu.

Jedné z holčiček nebylo příjemné pracovat z barvami. Bála se, že se umaže. Proto jsem jí dala k dispozici fixy a pastelky. S těmi se jí také podařilo vyrobit si masku.

Obr. 51: Maska za použití pastelek a fixů (Žaneta, 4 roky) (foto: autorka)

Jelikož však masky byly hodně mokré rozhodly jsme se s dětmi vystavit si je po třídě. Pověděla jsem jim, že teď máme takovou velkou galerii, kam se na masky prozatím můžeme chodit dívat. Nejprve jsme si vysvětlily, co to taková galerie je. Hned jak to děti pochopily začaly snášet masky na jednotlivá místa. Během celého dne se na ně chodily dívat. Když si pro mnohé přišly rodiče, děti jim s nadšením ukazovaly všechny masky a popisovaly, jak vznikaly.

5.3.3 Moje loutka

Cíl aktivity: Dítě rozvíjí svou fantazii, tvořivost a schopnost výtvarně i dramaticky vyjadřovat vlastní představy, pocity a zážitky. Aktivně používá jazyk k vyjádření, improvizaci a komunikaci v rámci hry a dramatizace. Získává jistotu v sebevyjádření a v komunikaci s ostatními v bezpečném prostředí.
Potřebné materiály: Papír, barvy, fixy nebo pastelky, špejle, nůžky, izolepa
Motivace dětí: Před touto aktivitou jsme s dětmi v mateřské škole přivítali loutkové divadlo, které dětem zahrálo příběh. Děti si následně mohly dřevěné loutky osahat. Loutkové divadlo mělo u dětí velký úspěch.

Před samotnou aktivitou jsem si na pomoc k motivaci dětí vyrobila vlastní loutku na špejli. Změnila jsem hlas a najednou za mě mluvil skřítek. Dětem vysvětlil, že i ony si můžou vyrobit svou postavičku, ale poté se ona sama musí představit ostatním dětem.

Výtvarná aktivita: Z papírů, které děti měly k dispozici si každé mohlo vystřihnout libovolný kus, na který nakreslilo svoji postavičku. K dispozici jsem dětem dala nejen pastelky, ale také fixy a vodové barvy. Vodové barvy jsem zvolila proto, že děti nejsou zvyklé s nimi běžně pracovat. Následně děti na svoji postavičku nalepily s pomocí izolepy špejli.

Obr. 52: Loutky (Lucie a Viktorie, 5 let) (foto:autorka)

V následném reflektivním kruhu ještě můj skřítek připomněl, jak se mají postavičky představit. Děti se díky tomu, že byly „schované" za loutkou" nebály měnit polohu hlasu a sílu.

Reflexe aktivity: Myslím si, že tato činnost měla velký úspěch právě díky motivační části. Loutkové divadlo, které mnohé děti viděly úplně poprvé v mnohých zanechalo velkou vzpomínku, protože si o něm ještě dlouho povídali. Tato aktivita navazovala hned další den. Děti tedy měly práci s loutkami v živé paměti a měly chuť si také takovou loutku vyrobit.

Samotná tvorba pro děti ale nebyla tak zajímavá, jak jsem očekávala. Se svým dílem byly rychle hotovi. Některé z předškolních dětí si stihly loutek vyrobit více. Velmi se však povedla následná aktivita v reflektivním kruhu. Děti pochopily, že mají mluvit za loutku a cítily se za ní ukrytí. To přemohlo stud mnohých dětí. Nebály se měnit výšky a dynamiku hlasu. Celkově se snažily udělat vše pro to, aby se jim ostatní děti smály.

5.4 Celková reflexe praktické části

Soubor výtvarných činností, který vycházel z práce s kartonem, pozorováním vlastního těla, emocí a inspirací z divadla, měl u dětí výrazný úspěch. Aktivity vycházely z reálných zážitků dětí (návštěva loutkového

divadla, sledování videí s maskami, pozorování vlastního obličeje), což přispělo k jejich zapojení a zájmu.

Děti měly možnost rozvíjet svou tvořivost, estetické vnímání i schopnost sebevyjádření. Velkým přínosem byla i práce s emocemi, výrazy tváře a hlasem. Aktivity podporovaly nejen výtvarné, ale i dramatické a jazykové dovednosti. Pro mnohé děti bylo důležité, že mohly své pocity a myšlenky vyjádřit skrze výtvarné objekty či loutky, což jim velmi často pomohlo překonat stud a nejistotou. Ve chvílích, kdy mluvily za loutky nebo si nasazovaly masku, se cítily bezpečně.

Ukázalo se však také, že některé děti nejsou zvyklé na volnější či prostorovou výtvarnou tvorbu. Práce s velkým formátem, netradičními pomůckami (vodové barvy, karton, prstové barvy) nebo nůžkami byla pro mnohé děti velkou výzvou. Věřím však, že tyto momenty dětem přinesly cennou zkušenost. Děti tak hledaly vlastní přístup a řešení a často se díky vhodné podpoře a motivaci dokázaly z nově vzniklými situacemi vypořádat. Práce s kartonem se pro mnohé z nich stala natolik oblíbenou, že s ní spontánně pokračovaly i v dalších dnech.

Zajímavým momentem byla i kolektivní tvorba postavy, později pojmenované jako Tobiášek. Aktivita posílila týmovou spolupráci, vzájemnou komunikaci a pocit sounáležitosti ve třídě. Děti postavu přijaly za svou a dále s ní pracovaly, což ukazuje na sílu společně sdíleného tvoření.

Pozitivně hodnotím také to, jak si děti v rámci reflexí navzájem naslouchaly, komentovaly vlastní tvorbu a projevovaly respekt vůči druhým, jak vůči rozdílům v podobě, postavách, výrazových prostředcích nebo „nedokonalostem“. Tyto situace vedly k přirozenému rozvoji empatie a respektu k ostatním a k rozmanitosti.

Zpětně hodnotím všechny činnosti jako velmi podnětné nejen z hlediska rozvoje estetických dovedností, ale i sociálně-emocionálního učení, jazykového vyjádření a posílení vztahů ve třídě. Činnosti také poukázaly ne to, jak je důležité vhodná motivace, bezpečné prostředí pro sebevyjádření a prostor pro vlastní tvořivost dětí.

6 Závěr

Bakalářská práce si kladla za cíl prozkoumat, jak lze pomocí výtvarných činností zaměřených na práci s tělem, tváří a maskou podpořit u dětí předškolního věku proces sebepoznávání, sebevyjádření a vnímání vlastní identity. Vycházela z předpokladu, že právě výtvarné aktivity mohou dětem nabídnout bezpečný prostor pro zkoumání sebe sama a prožití různých podob „já".

Teoretická část práce byla rozdělena do tří kapitol. První z nich se zabývala pojmy osobnost a identita a také nabídla stručný přehled milníků, které hrají zásadní roli při jejich utváření. Druhá kapitola se věnovala možnostem sebevyjádření v předškolním vzdělávání, zejména skrze hry a výtvarné činnosti. Zdůraznila také historické proměny v pohledu na dětskou kresbu a její význam pro pedagogickou praxi. Třetí kapitola představila masku její podoby, funkce, prostředek identity i jako výtvarně-dramatický nástroj využitelný v mateřské škole.

Praktická část nabídla šest autorských výtvarných činností rozdělených do dvou tematických celků: „Jak vypadám?" a „Kým bych chtěl být?". Tyto činnosti umožnily dětem nejen zkoumat svou podobu, emoce a výrazy, ale také díky nim mohly nahlédnout do světa fantazie, přání a imaginace. Děti byly vedeny k tomu, aby se na sebe dívaly pozorněji, vnímaly rozdíly a podobnosti, hrály si s různými podobami vlastní identity – ať už skrze tvorbu masek, loutek, obrysů těla nebo vlastních autoportrétů. Důležitým zjištěním z praxe byl pro mě fakt, že právě přítomnost prvků her, proměny tváře a převleky přispívaly k větší odvaze dětí vyjadřovat sebe, své názory a sdílet je s ostatními.

Reflexe jednotlivých činností potvrdily, že výtvarná tvorba může být pro děti silným prostředkem nejen k estetickému vyjádření, ale i k budování vztahu k sobě samému. Ukázalo se, že děti mohou vnímat vlastní podobu, experimentovat i s netradičním výtvarným materiálem, vnímat vlastní proměny a zároveň se vyjadřovat k tématům, které souvisí s identitou.

Zvolená forma propojení nabyté teorie a výtvarného, dramatického a sebereflektivního přístupu se ukázala jako funkční a inspirativní. Východiskem práce byl respekt k dětské osobnosti, jejímu vnitřnímu světu i potřebě hrát si a tvořit. Práce potvrdila, že výtvarné činnosti jsou cenným nástrojem pro podporu sebepoznávání v předškolním věku. Také že

pedagog, který citlivě vnímá výtvarný projev dítěte, díky tomu získává důležitý vhled do jeho aktuálního prožívání a psychického vývoje.

Použité zdroje

Bartošová, L. (2014). *Vývoj dětské kresby postavy* [Diplomová práce]. Univerzita Palackého v Olomouci.

Ebelová, K. (2012). *Maska v proměnách času a kultur*. Grada.

Erban, V. (2010). *Maska a tvář : hra s identitou v mezikulturních proměnách*. Praha : Malá Skála.

Koťátková, S. (2005). *Hry v mateřské škole v teorii a praxi : význam hry, role, pedagoga, cíl hry, soubor her*. Praha : Grada.

Macek, P., & Smékal, V. (2002). *Utváření a vývoj osobnosti : psychologické, sociální a pedagogické aspekty*. Brno: Barrister & Principal.

Miklíčková, O. (2016). *Maska* [Diplomová práce]. Masarykova univerzita.

Nakonečný, M. (1997). *Psychologie osobnosti*. Praha : Academia.

Nakonečný, M. (2003). *Úvod do psychologie*. Praha : Academia.

Reykowski, J., Maruszewski M., Reykowski J., & Tomaszewski T. (1967) *Psychologia jako nauka o czlowieku*. Ksieźka i Wiedza

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. (2018). https://msmt.gov.cz/file/45304/

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. (2021) file:///C:/Users/mojzi/Downloads/RVP%20PV%20z%C3%83%C2%A1%C3%85%E2%84%A2%C3%83 %202021.pdf

Stadlerová, H., Novotná, P., Plesníková, K., Francová, J., Svobodová, M., Tuláková, K. (2011). *Po O : východiska a inspirace pro výtvarnou tvorbu dětí v předškolním vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita.

Stadlerová, H., Novotná, P., Ovčáčková, J., Sommerová, M., Strouhalová, M. (2020). *Uměním tě proměním : výtvarné činnosti a jejich přínos preprimárnímu vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita.

Uždil, J. (1978). *Čáry, klikyháky, paňáci a auta : výtvarný projev a psychický život dítěte.* Praha : Státní pedagogické nakladatelství.

Večeřová-Procházková, A., & Fiala, L. (2024). Jsem holka? Jsem kluk? hledání vlastní identity. Praha: Mladá fronta.