

# Prostorová tvorba a její význam pro děti předškolního věku

Marcela Dabbergerová

---

Bakalářská práce  
2020



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2019/2020

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Marcela Dabbergerová**  
Osobní číslo: **H17785**  
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Učitelství pro mateřské školy**  
Forma studia: **Prezenční**  
Téma práce: **Prostorová tvorba a její význam pro děti předškolního věku**

### Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury z oblasti výtvarné edukace dětí předškolního věku.  
Vymezení teoretických východisek zaměřených na prostorovou tvorbu dětí v podmínkách mateřských škol.  
Zpracování výtvarného projektu zaměřeného na trojdimenzionální prostorové vyjádření dětí předškolního věku.  
Realizace a ověření výtvarného projektu v mateřské škole.  
Evaluace projektu a doporučení pro praxi mateřských škol.

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

### Seznam doporučené literatury:

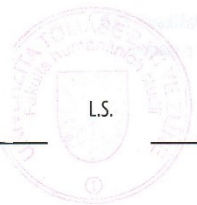
Fulková, M. (2008). *Diskurs umění a vzdělávání*. Jinočany: H&H.  
Hazuková, H. (2011). *Výtvarné činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe, s. r. o.  
Jacquillat, A., & Vollauscsek, T. (2011). *The 3D Type Book*. London: Laurence King Publishing.  
Mrázik, M. (2008). *Výtvarná tvorba – prostorová tvorba*. Ústí nad Labem: Ediční středisko PF UJEP.  
Roeselová, V. (2006). *Prostorová tvorba ve výtvarné výchově pro základní školu 1*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.  
Valachová, D. (2010). *Výtvarná edukácia v predprimárnom vzdelávaní a mimoškolskej činnosti*. Bratislava: Univerzita Komenského.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Jana Vašíková, PhD.**  
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: 4. října 2019  
Termín odevzdání bakalářské práce: 30. dubna 2020

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE  
(projektová a výzkumná práce)

Mgr. Libor Marek, Ph.D.  
děkan



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

Ve Zlíně dne 27. listopadu 2019

## PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně .....

.....

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## **ABSTRAKT**

Bakalářská práce má aplikační charakter a zaměřuje se na prostorové vyjádření dětí předškolního věku. Cílem práce je objasnit přínos prostorové tvorby, navrhnout výtvarný projekt s prvky prostorové tvorby a následně jej ověřit v mateřské škole. V teoretické části sumariují poznatky o výtvarném projevu dítěte a tvořivosti, dále o rozvoji prostorové orientace a prostorovém vnímání, prostorové tvorbě a jejich technikách. V neposlední řadě se zaměřuje na pohled kurikula předškolního vzdělávání v souvislosti s prostorovou tvorbou. V praktické části je představen výtvarný projekt, jehož záměrem bylo představení prostorové tvorby dětem pomocí postupného přechodu z roviny do prostoru. Projekt byl ověřen v praxi a následně evaluován. V závěru práce je zpracováno doporučení pro praxi.

Klíčová slova: výtvarný projekt, výtvarný projev, prostorová instalace, prostorová inteligence, prostorová orientace, prostorová tvorba, prostorové cítění, tvořivost.

## **ABSTRACT**

The bachelor thesis has an application character and focuses on spatial expression of preschool children. The aim of the thesis is to clarify the contribution of spatial creation, to design an art project with spatial creation and to apply it in kindergarten. The theoretical part summarizes the knowledge of children's artistic expression and creativity, as well as the development of spatial orientation and spatial perception, spatial creation and their techniques. Last but not least, this thesis focuses on the curriculum for preschool education in relation to spatial creation. In the practical part is presented an art project, whose intention was to introduce spatial creation to children through the gradual transition from flatland to 3D space. The project was verified in practice and subsequently evaluated. At the end of the bachelor thesis is a recommendation of project for practice.

Keywords: art project, artistic expression, creativity, spatial creation, spatial installation, spatial intelligence, spatial orientation, spatial perception.

## **Motto**

*„Nejvýznamnějším uměním učitele je probouzet v žácích radost tvořit a poznávat.“*

Albert Einstein

## **Poděkování**

Chtěla bych poděkovat paní Mgr. Janě Vašíkové, PhD. za ochotu, čas, cenné rady a náměty při vedení práce. Poděkování patří i mateřské škole, ve které jsem realizovala výtvarný projekt, za jejich ochotu, vstřícnost, spolupráci a příjemně strávený čas. V neposlední řadě bych chtěla poděkovat rodině a přátelům, a to především za jejich podporu při psaní práce.

## **Prohlášení**

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

## OBSAH

<b>ÚVOD.....</b>	<b>9</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST.....</b>	<b>11</b>
<b>1 VÝTVARNÝ PROJEV DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU.....</b>	<b>12</b>
1.1 FÁZE DĚTSKÉHO VÝTVARNÉHO PROJEVU.....	13
1.2 TVOŘIVOST .....	14
<b>2 TŘETÍ ROZMĚR / TŘETÍ DIMENZE.....</b>	<b>17</b>
2.1 PROSTOROVÁ ORIENTACE.....	17
2.2 PROSTOROVÉ CÍTĚNÍ .....	18
2.3 PROSTOROVÁ INTELIGENCE.....	19
2.4 PROSTOROVÁ TVORBA A JEJÍ TECHNIKY .....	20
2.4.1 Výtvarné techniky prostorové tvorby.....	20
2.4.1.1 Asambláž .....	21
2.4.1.2 Instalace .....	21
2.4.1.3 Kašírování.....	21
2.4.1.4 Kompoziční etudy a konstruování .....	22
2.4.1.5 Land art.....	22
2.4.1.6 Modelování .....	22
2.4.1.7 Muchláž .....	23
<b>3 PROSTOROVÁ TVORBA V MATEŘSKÉ ŠKOLE.....</b>	<b>24</b>
3.1 ANALÝZA RVP PV .....	26
3.1.1 Výtvarný projekt .....	28
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>30</b>
<b>4 PROJEKT: OBEC ZA 20 LET.....</b>	<b>31</b>
4.1 CHARAKTERISTIKA PROJEKTU .....	31
4.2 NÁVRH PROJEKTU .....	32
4.2.1 Cíle projektu.....	34
4.2.2 Charakteristika dětí .....	35
4.2.3 Průběh projektu / Realizace projektu .....	35
4.2.3.1 Plán vesnice .....	36
4.2.3.2 Silnice .....	40
4.2.3.3 Rostliny.....	44
4.2.3.4 Dopravní prostředky .....	47
4.2.3.5 Budovy.....	50
4.2.3.6 Nábytek.....	54
4.2.3.7 Sochy .....	57
4.2.3.8 Model vesnice .....	60
<b>5 EVALUACE.....</b>	<b>64</b>
5.1 ZPĚTNÁ VAZBA DĚTÍ.....	64
5.2 SROVNÁNÍ VLASTNÍ EVALUACE S EVALUACÍ UČITELKY.....	65
<b>6 DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....</b>	<b>69</b>



<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>71</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>72</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....</b>	<b>75</b>
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>	<b>76</b>
<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>78</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>79</b>

## ÚVOD

Při výběru témat jsem se zaměřila na to, na jakou oblastí v předškolním vzdělávání bych se chtěla zaměřit. Zvolila jsem si výtvarnou oblast, ke které mám nejbližší vztah. Prostorové tvorbě se ve školských zařízeních nevěnuje značná pozornost. Trojrozměrné vyjadřování a vůbec vnímání prostoru a schopnost orientovat se v prostoru nejen ve výtvarných činnostech jsou důležité pro komplexní vývoj jedince.

V první kapitole teoretické části se věnuji výtvarnému projevu dítěte, který probíhá současně s fyzickým, psychickým, emocionálním, kognitivním a všeobecným vývojem dítěte. Východiskem pro tuhle část práce byla literatura od Foxe a Schirmachera, Hazukové spolu s Šamšulou a Vágnerové. Dále se v návaznosti s výtvarným projevem věnuji tvořivosti. Je to pojem, se kterým se ve výtvarné oblasti neustále pracuje. Tvořivost není snadné definovat. Někteří autoři ji považují za způsob myšlení, jiní za soubor specifických schopností a znalostí jedince. Proto jsem se na tento pojem zaměřila z vícero úhlů pohledu.

Druhá kapitola již přechází do třetího rozměru s tématy, jako jsou prostorová orientace a prostorové vnímání, prostorová inteligence a v neposlední řadě i techniky prostorové tvorby. V této části práce popisují, jak se dítě nejprve seznamuje s prostorem a objekty především kombinací zrakového a taktilního vnímání. Dále se věnuji vývoji prostorové orientace u dětí a jak s daným tématem souvisí i prostorová inteligence. V poslední části této kapitoly jsou uvedeny prostorové techniky výtvarné tvorby. Zařadila jsem mezi ně techniky vyskytující se v projektu praktické části práce a k nim jsem ještě přiřadila techniku Land-art, která ke tvorbě využívá přírodní materiály. Právě výběr materiálu je při prostorových činnostech klíčový. Každý materiál má své specifické vlastnosti, se kterými se děti musí nejprve seznámit, aby ho mohly při tvoření využít.

Třetí kapitola navazuje na předchozí kapitoly s třetím rozměrem. Nejprve v ní popisují východiska prostorové tvorby v podmínkách mateřské školy. Dále se zaměřují na to, jak je v předškolním zařízení zastoupena prostorová tvorba a jak je zasazena do kurikulárních dokumentů. Součástí poslední kapitoly je výtvarný projekt, jako jedna z forem, jak se dá v mateřských školách využít prostorové tvoření dětí, které navazuje na praktickou část práce.

Praktickou část práce tvoří výtvarný projekt zaměřený na trojrozměrnou tvorbu dětí předškolního věku. Nejdůležitější myšlenkou a zároveň záměrem projektu je představení trojrozměrné tvorby postupným přechodem z roviny do prostoru. Pro projekt jsem zvolila téma vize budoucnosti a pojmenovala ho "Obec za 20 let". S dětmi jsme se zaměřily na obec,

ve které žijeme a zrekonstruovaly si ji do její budoucí podoby. Projekt se skládá z 8 činností, od kresby plánu obce až po výslednou instalaci dílčích produktů v jednu prostorovou kompozici, tedy model vesnice v budoucnu. Hlavním cílem projektu je rozvíjení prostorového vnímání a prostorové orientace u dětí. K jednotlivým výstupům jsem zpracovala reflexi. Na základě sebereflexe, zpětné vazby dětí a reflexe paní učitelky z mateřské školy jsem vytvořila evaluaci celého projektu. V závěru projektu jsem sepsala doporučení pro praxi pro realizaci projektu do budoucna.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 VÝTVARNÝ PROJEV DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Současný koncept vzdělávání je založen na konstruktivismu. Pedagogický konstruktivismus klade důraz na aktivním podílení dětí, podobně jako moderní pojetí výtvarné výchovy, které podporuje rozvoj osobnosti a tvořivosti dětí. Výtvarná výchova se nezaměřuje pouze na obsah výuky, ale především na proces. Konstruktivismus v pedagogice respektuje přirozený proces učení, které by mělo být spontánní. Znalosti a dovednosti by se měly, podle konstruktivistické tendence, získat během řešení problémů. Konstruktivismus v pedagogické praxi by se tedy měl podobat situacím spontánního učení. Prvotním impulsem k výtvarnému projevu je vnitřní potřeba dítěte reagovat na podněty. Je to spontánní činnost, která není záměrně vyvolána nebo vedena rodičem nebo učitelem. (Kalhous & Obst, 2009)

Vývoj dětského výtvarného projevu probíhá současně s vývojem ostatních složek osobnosti, tudíž je ovlivněn vnitřními i vnějšími vlivy, které na něj v průběhu celého vývoje působí. Výtvarný projev dítěte je subjektivní interpretací skutečnosti, ve kterém nám umožňuje nahlédnout do dětského světa. Ve výtvarném projevu se reflektuje taky osobnost dítěte. Dítě prostřednictvím malby, kresby nebo prostorové tvorby sděluje své pocity, emoce, sny. Ve své tvorbě zobrazují své vlastnosti, odrážejí v ní vlastní realitu a zkušenosti. (Stehlíková Babyrádová, 2014; Valenta & Müller, 2007).

*„Dětské chápání a vidění světa je jiné. Obsahem dětských obrázků není jen výčet znaků, popis tématu, ale odraz vnitřní zkušenosti, která je citově zabarvená a velmi osobní. Výtvary předškolních dětí by neměly být chápány jako nedokonalé napodobeniny reálného světa dané nedozrálostí psychiky, ale jako pokusy o záznam zkušeností, představ a zážitků při poznávání světa.“* (Novotná, in Stadlerová, 2011, s. 7)

Existují řady teorií, které zkoumají a snaží se vysvětlit vývoj dětského výtvarného projevu. Podle Foxe a Schirmacher (2012) je lze rozdělit do šesti kategorií. Řadí do nich fyzický vývoj, emocionální a percepční vývoj, poznávací, kognitivní vývoj a všeobecný vývoj. Děti mají omezenou schopnost koordinace oka a ruky, nedokonale ovládají jemnou motoriku, proto jsou děti v kresbě fyzicky limitovány. Co se týče emociální stránky v rozvoji výtvarného projevu, dítě využívá barvy, velikost a tvary a symboly k vyjádření svých emocí. V percepčním vývoji můžeme u dětí vyzorovat, že kreslí to, co nebo jak objekt vnímá, než jak jej reálně vidí. Tento problém však mohou mít všichni umělci bez ohledu na věk, protože se snaží vytvořit strukturální ekvivalent trojrozměrného objektu na plošném plátně. Z kognitivní kategorie vyplývá, že dítě může kreslit jenom to, co zná. Při kresbě se spoléhají

na vzpomínky, obrázky a zkušenosti. Poslední kategorií je všeobecný vývoj, který zahrnuje sociální, kulturní, osobnostní a enviromentální prvky.

Všechny kategorie na sebe působí, například kvůli limitovanému fyzickému vývoji dítě vyjadřuje lásku a obdiv svého otce symbolem Supermana, kterému zvýrazní červeně srdce nebo mu nakreslí velké svaly. (Fox & Schirmacher, 2012)

## 1.1 Fáze dětského výtvarného projevu

Stádia výtvarné tvorby dítěte se u autorů zabývajících se vývojovými aspekty dětského výtvarného projevu liší. Podle psychologa J. Piageta souvisí výtvarná tvorba dítěte s vývojem myšlení. Hazuková s Šamšulou (2005) ve své publikaci uvádí: „*Dítě si vytváří určité struktury, stereotypy grafických útvarů, které jsou přizpůsobeny jeho schopnostem motorickým, způsobům vnímání a nazírání i myšlení. Tyto stereotypy lze považovat za asimilaci vzniklé útvary.*“ (Hazuková & Šamšula, 2005, s. 53)

Podle mého názoru se autoři v hlavních bodech vývoje dětského výtvarného projevu shodují. Jak již bylo zmíněno, výtvarný projev se rozvíjí současně s myšlením nebo s vývojem řeči, proto jsou v následujících bodech sloučena vývojová stádia myšlení od Piageta se stádii výtvarného dětského projevu podle Vágnerové.

### • **Období senzomotorické (do 2 let)**

Jedná se o první vývojové stádium u dítěte. V tomto období se dítě seznamuje s okolním prostředím zejména spontánní manipulací předmětů, které ho obklopují. Důležitou roli při poznávání okolí hrají jeho smysly. Ve výtvarném projevu je podle Vágnerové prvním stádiem presymbolická, senzomotorická fáze. Dítě se vyjadřuje spontánně, výtvarná činnost je pro dítě zajímavá, avšak výsledek význam nemá. (Hazuková & Šamšula, 2005; Vágnerová, 2012)

Vágnerová pojmenovala stádium totožně jako Piaget. Z kapitoly o vývoji dětského výtvarného projevu vyplývá, že se nejedná o samostatný vývoj. Proto si myslím, že její určení fází vývoje dětské kresby jsou podstatné.

### • **Období předoperačního myšlení dítěte (2-7 let)**

Piaget toto období rozdělil do dvou fází. Pro první fázi je charakteristické symbolické myšlení, které se rozvíjí manipulací předmětů, zároveň se rozvíjí i řeč. V druhé fázi je charakteristické názorné, intuitivní myšlení. Vágnerová ve své publikaci uvádí druhé stádium

vývoje kresby jako fázi přechodu na symbolickou úroveň. U dítěte v těchto fázích dochází k rozvoji představivosti, kdy dítě graficky znázorňuje symboly. Dítě své výtvary dokáže pojmenovat. V přechodném období mezi symbolickým a názorným stádiem dítě postupně začíná znázorňovat lidské postavy. Jedná se o tzv. hlavonožce, kteří mají oddělenou hlavu a trup. (Hazuková & Šamšula, 2005; Vágnerová, 2012)

V tomto stádiu opět Vágnerová vystihla podstatu Piagetových stádií dětského vývoje myšlení. Lze vidět, že spolu s vývojem dětské kresby souvisí.

- **Období konkrétních myšlenkových operací (7-11/12 let)**

Charakteristickým rysem tohoto období je změna uvažování dítěte. Dítě začíná respektovat pravidla logiky v konkrétní situaci, postupně zvládá tvořit postupy řešení konkrétních situací. Vágnerová pro vývoj dětské kresby nazvala 3. stádium fází primárního symbolického vyjádření. V této fázi dítě zobrazuje vlastní realitu symbolicky. Dítě již kreslí konkrétní představy nebo znaky skutečnosti. (Hazuková & Šamšula, 2005; Vágnerová, 2012)

Kolem 10. roku života opouští děti období spontaneity a následuje období sebepodceňování a kritičnosti. Pro toto období je charakteristické používání předloh při tvorbě a lpění na detailech podnětů, v tomto období se může negativně změnit vztah dítěte k výtvarnému umění. (Kitzbergerová, 2014)

Děti předškolního věku prochází fázemi, kde se značně rozvíjí představivost a symbolické myšlení, které postupně přechází v názorné. Dochází k odklonu od stereotypního symbolu, ke členění grafických útvarů a znaky se významově diferencují (postava znázorňující ženu bude mít šperky nebo třeba kabelku). V konceptu pedagogického konstruktivismu směřuje aktivita od pedagoga k dítěti. Dítě by se mělo do výtvarně edukačního procesu aktivně zapojit a mělo by mít dostatečný prostor pro tvořivost. Při výtvarných činnostech vedeme děti k seberealizaci, dáváme dítěti prostor k vyjádření vlastních nápadů a myšlenek, podporujeme jejich originalitu a tvořivé myšlení.

## 1.2 Tvořivost

Jak vyplývá z předchozí podkapitoly, výtvarný projev přispívá k rozvíjení tvořivosti. Tento známý termín používá většina jedinců, avšak definovat ho není snadné. U sebe nebo

u druhých dokážeme tvořivost rozeznat. Určit, proč jsme tak učinili a označili jedince za tvořivého by mohly vzniknout neshody, protože tvořivost se neprojevuje pouze v umění.

Svatošová (2010) ve své knize o tvořivém myšlení uvádí, že existuje více než 60 odlišných definic kreativity. „*Pojem kreativita (tvořivost) lze tedy definovat také jako soubor schopností a znalostí, které na základě umělecké, vědecké či jiné tvůrčí činnosti umožňuje realizovat nové nápady a tím také umožňuje pokrok celé společnosti.*“ (Svatošová, 2010, s. 19) Tato schopnost je ovlivněna mnoha faktory, na jejichž základě můžeme kreativitu rozvíjet nebo potlačovat. Mezi vnější faktory můžeme zařadit sociální vazby jedince, prostředí nebo výchovu. Vnitřními faktory ovlivňující tvořivost jsou vrozené individuální dispozice.

Fontana (2010) považuje tvořivost za zvláštní druh myšlení, a to jak konvergentního (logického), tak i divergentního (fantazijního) myšlení. Toto rozlišení uvádí také Svatošová (2010). Do divergentních myšlenek řadí tzv. divoké myšlenky, které jsou volné, hravé a nejsou systematicky seskupené. Jedná se o druh, který při řešení problémů využívá nekonvenčního pohled. Konvergentní myšlení využívá při řešení problémů logiku, plánovanost, systematickosti a standartní postupy řešení.

Vladimír Spousta ve svém článku *Invence, intuice a tvořivost v umění*, uvádí stejnojmenně 3 entity jako „*soustavu tří spojených nádob, přičemž každá z nich má v procesu promýšlení uměleckého či vědeckého záměru svůj specifický význam.*“ (Spousta, 2008, s. 25) Pojem invence bývá nahrazován synonymem vynalézavost. Když se u jedince zvýší míra invence neboli vynalézavosti, jedinec je více tvořivější a jeho intuitivní myšlení se prohlubuje. K tvořivosti se vážou komponenty jako originalita, neobvyklost nebo progresivnost.

Tvořivost by se měla v člověku probouzet, podporovat a dále rozvíjet. Uspokojuje lidskou potřebu seberealizaci, která je i v pyramidě lidských potřeb Maslowa. Důležitým faktorem tvořivosti dítěte je právě jeho vlastní zkušenost s tím, jak je schopné vnímat tvar a prostor, s čímž souvisí kinesteticko-haptická zkušenost. Hmat je již od narození dítěte prvotním zdrojem smyslové kognice. Děti mají potřebu si na všechno sáhnout, tato potřeba je pro ně přirozená. Každý z nás má v nějakém rozsahu tvůrčí potenciál, důležité je to, v jakém rozsahu jsme schopni tento potenciál realizovat. (Novotný, 2012; Stehlíková Babyrádová, 2014; Hosman, 2007; Wright, 2010)

„*Měli bychom podporovat tvůrčí autonomii jedince, jeho nezávislé divergentní myšlení, kritickou komunikaci, autentickému vyjadřování idejí a hodnot apod., osvojení výtvarných technik brát jako osvojení si prostředků tvorby.*“ (Stadlerová, 2016, s. 45).



Podle Szobiové (2016) probíhá tvořivost ve 4 fázích. První fáze je přípravná, ve které dochází k shromáždění informací, které slouží k uvědomění problému. Navazující fází je inkubace. V této etapě dítě zpracovává získané informace do myšlenek, jak problém vyřešit. Následuje terciální fáze intuice, kdy dochází k usuzování poznatků bez důkladnějšího promyšlení. Čtvrtou fází je iluminace. Jedná se o okamžik, ve kterém vznikl nápad, jak problém vyřešit. Poslední fází je verifikace, tedy ověření nápadu, jeho realizace.

Pro rozvíjení tvořivosti u dětí vytváří vnější podmínky dospělí. První podmínkou je psychologické bezpečí, jedná se o pocit přijetí neboli akceptaci dítěte dospělou osobou. Druhou podmínkou je porozumění dítěte. Dospělý by měly nechat dítě, aby se vyjádřilo a umět se vcítit do jeho prožitku. *„Přijetí a vcítění jsou totiž podmínky nejen pro rozvoj tvořivosti, ale jsou i podmínkami pozitivních podpůrných a výchovných postojů, které vedou k optimálnímu rozvoji dětské osobnosti.“* (Mertin & Gillernová, 2010, s. 60)

Výtvarná tvořivost se uplatňuje především při tvorbě a vnímání uměleckých děl. Děti tvoří pro radost, rády objevují nové materiály, nástroje a techniky. Svou přirozenou zvědavostí tak při tvorbě zkoumají vlastnosti materiálů a experimentují s nimi. S procesem tvořivého myšlení souvisí nácvik funkcí vnímání a vidění světa. Při vytváření trojrozměrných produktů děti vnímají prostor, ve kterém se výtvarně vyjadřují a orientují se v něm. Proto se v následující kapitole zabýváme prostorovou orientací a prostorovým vnímáním, prostorovou inteligencí a výtvarnými technikami prostorové tvorby.

## 2 TŘETÍ ROZMĚR / TŘETÍ DIMENZE

Předškolní vzdělávání se soustředí na to, aby vybavilo dětmi znalostmi, kterým jsou schopny porozumět. Děti si vytváří vlastní ucelené představy o světě. Tyto představy jsou základem učení, které jsou ovlivňovány a porovnávány s novými zdroji a zkušenostmi. S prostorem se děti seznamují již od narození a na základě smyslového vnímání si o něm vytváří představy, při kterých si rozvíjí prostorovou orientaci a vnímání. (Kalhous & Obst, 2009)

### 2.1 Prostorová orientace

Vývoj prostorové orientace začíná již v prvním roce života dítěte. Podíl na rozvoji prostorové orientace má i zraková percepce, pohyb a manipulace s předměty. Dítě si nejdříve začíná uvědomovat vertikální směr-pojmy dole a nahoře, poté směr předozadní a horizontální. Před začátkem školní docházky je prostorové vnímání ještě nepřesné, například nedokáže odhadnout vzdálenost mezi objekty. Zelinková (2011, s. 107) uvádí, že dítě v předškolním věku rozlišuje pojmy: „*nahoře-dole, vpředu-vzadu, nad-pod, vedle; pojmy první, poslední, předposlední, hned před, hned za... Nezvládá-li dítě tyto pojmy, mohou se objevit obtíže v počátečním vyučování matematiky (následnost čísel, číselná řada).*“

Dítě v předškolním věku má egocentrickou perspektivu o prostoru. To znamená, že mají tendenci určování velikosti objektů přeceňovat. Blízké objekty se jim zdají větší, oproti objektům větším, a zároveň vzdálenějším. (Vágnerová, 2012)

Rozvíjení prostorové orientace má vliv na vyhranění laterality dítěte. Pravolevá poloha z pozice pozorovatele je proměnlivá. Když si vezme dítě psací nástroj do pravé ruky, vidí tento objekt na pravé straně. Ovšem když se otočí o 180 stupňů i s objektem, vidí ho na levé straně, i když ho drží ve stejné ruce. Než dětské biologické mechanismy dozrají, měli by učitelé používat přesné informace v kladení instrukcí. (Vágnerová, 2012)

V umění ve vztahu k výtvarnému vyjádření prostorové orientace je modelování nedocenitelné. Písek, plastelína nebo hlína nám dovoluje výrobek přetvořit, dítě si na základě smyslového vnímání, hmatu a zraku, utváří vztah s vlastnostmi hmoty, díky kterým nevědomě rozvíjí prostorovou orientaci a inteligenci. Kromě modelování může být pro rozvoj orientace v prostoru pro dítě přínosné, když bude instalovat své výrobky do prostoru třídy nebo vytvářet z produktů kompozice. (Vágnerová, 2012; Bednářová & Šmardová, 2007).

Při manipulování s předměty si dítě hraje s prostorem a dochází k rozvoji orientace v prostoru. Prostorová orientace se rozvíjí i u pohybových her, kde děti následují pokynu pohybu směru, musí při nich dodržovat odstup od ostatních dětí, aby se vzájemně nezranily, čímž si procvičuje představy o vzdálenosti. (Bednářová & Šmardová, 2007).

Matematické představy nabízejí velkou škálu aktivit, kterými se prostorová orientace rozvíjí. U dětí předškolního věku jsou to například bludiště, stavba kostek podle předlohy, konstruování prvků pomocí stavebnice. (Bednářová & Šmardová, 2007).

Špatná prostorová orientace může mít negativní dopad i na sebeobsluhu a samostatnost. Dále by dítě mohlo mít problémy při čtení a psaní, tanci nebo s koordinací pohybů při manipulaci s předměty. (Bednářová & Šmardová, 2007)

## 2.2 Prostorové cítění

S rozvojem prostorové orientace jde ruku v ruce i rozvíjení prostorového cítění. Prostorové vnímání není dědičné, člověk jej získává každodenní zkušeností. Míra prostorového cítění se u jednotlivců liší. Jedinec poznává prostor, ve kterém žije komplexně a vytváří si k němu subjektivní vztah, který se neustále vyvíjí. (Siwek, 2011)

*„Jako se v dětském výtvarném vyjadřování postupně mění zobrazení člověka, ostatních figur a objektů, tak lze sledovat vývojovou cestu dítěte ke ztvárnění prostoru a kompozice.“*  
(Stadlerová, Novotná & Kaličinská, 2017, s. 79)

Dítě se výtvarně vyjadřuje na základě jeho vlastní zkušenosti. Zobrazuje to, co je pro něj důležité, tudíž nezobrazuje vnější realitu, skutečnou předlohu. Vnitřní odraz objektu skládá z prvků a symbolů, u kterých klade důraz na tvar. Dítě začíná vnímat prostor papíru v několika fázích. Figury, které z počátku kreslilo doprostřed prostoru se přemístí na spodní okraj výkresu. Plochu papíru si vyčlení horní a spodní linií představující nebe a zem. Iluzi prostoru vytvoří řazením objektů, jejich vzdálenost znázorní tak, že vyzvedne objekt nad základní zobrazení. Významným krokem ve výtvarném vývoji je, když se linie země a nebe ve středu prostoru spojí a vytvoří společný horizont. Tento krok většinou nastává v počátcích školní docházky, kdy si dítě rozvíjí cit pro perspektivu. Další možností k vytvoření iluzi prostoru je sklápění do půdorysu, později je vytvářena barevnou perspektivou. (Stadlerová, Novotná & Kaličinská, 2017)

Prostorovou diferenciaci aktivuje pravá mozková hemisféra, jejichž funkce bývají ve vzdělávacím systému potlačovány nebo málo rozvíjeny. Z Piagetova zkoumání koncepce

prostoru u dětí vychází typologické, projektivní a perspektivní pojetí prostoru, které jsou viditelné v dětských kresbách. Jedná se o prostorové vyjádření na ploše. Zmíněná tři pojetí tvoří v didaktice výtvarného umění základ pro rozvoj imaginace, prostorového vnímání a prožívání. Základní pojetí člověka je typologické. U dítěte přetrvává zhruba do 7 let, dítě si vytváří představy na základě vnímání a postupně začíná chápat prostor komplexněji. Dále na něj navazuje projektivní pojetí prostoru. Prostor v tomto pojetí strukturují projektivní představy, které již pracují s vlastnostmi prostoru jako je hmota, světlo nebo objem. V poslední etapě děti objevují logické vztahy mezi objekty, u konstrukcí dokáží popsat vztah veličin. (Hosman, 2007)

### 2.3 Prostorová inteligence

V souvislosti s prostorovou orientací a prostorovým vnímáním můžeme hovořit o prostorové inteligenci. Psycholog Howard Gardner uvedl, že existuje více než sedm druhů inteligence. Jednou z nich je inteligence prostorová. Podstatou této inteligence jsou schopnosti zajišťující precizní vizuálního vnímání světa, díky kterému dokáží transformovat a modifikovat původní vjemy a vytvářet myšlenky založené na vlastní vizuální zkušenosti, a to i bez působení vnějších podnětů. (Hosman, 2007)

*„Prostorová inteligence je velmi cenná pro různé obory lidské činnosti, ať jde o vědu řadu profesí a každodenní život člověka. Schopnost elementárně rozpoznávat objekty, rozumět jejich vzájemným vztahům-tedy zvládat úlohy formálních prvků ve výtvarných vyjádřeních, to vše je třeba v oboru výtvarné výchovy rozvíjet.“* (Hosman, 2007, s. 59)

Prostorová inteligence v sobě zahrnuje i vnímání barev, linií, tvarů, formy a vztahy mezi nimi. Puchta s Rinvolverim (2005, s. 10) uvedli příklad, jakým způsobem můžeme zjistit míru zastoupení prostorové inteligence. Nejprve si máme představit, jak stojíme před známou budovou, u které máme vnímat vztah budovy a prostoru obklopující budovu. Poté máme zavřít oči a představit si, jak vstupujeme do budovy. Když budeme v duchu uvnitř budovy, máme využít sluchovou a zrakovou percepci-vnímat, co slyšíme a vidíme. Dále bychom se měly zaměřit i na to, jak se v prostoru cítíme, jaká je v místnosti teplota či vlhkost. V další fázi již otevřeme oči. *„Jakých obrysů si všimnete? Jakých barev? A jakou roli v budově hraje světlo a tma? Pokud dokážete následovat uvedené smyslové instrukce lehce a s potěšením, zdá se, že vaše prostorová inteligence pracuje dobře!“*

- **Strategie nebo produkty podporující prostorovou inteligenci**
  - Tvoření a čtení grafů, tabulek, map, plánů, diagramů
  - Výtvarné činnosti: malba, kresba, konstruování objektů, modelování
  - Média: filmy, počítačové hry
  - Vynálezy. (Baum, Viens & Slatin, 2005, s. 16)
  
- **Každodenní využití prostorové inteligence**
  - Hledání cesty na neznámé místo
  - Používání pokynů, parkování
  - Hry a hračky (stavebnice, plastelína, šachy, ...)
  - Dekorace domů a zahrad, uspořádání nábytku a zahrad. (Baum, Viens & Slatin, 2005, s. 16)

## 2.4 Prostorová tvorba a její techniky

Prostorový výrobek obsahuje tři základní veličiny, a to hloubku, šířku a délku, přičemž každá z těchto veličin je výtvarnou realizací. Trojrozměrné prvky se objevují i u dvoudimenzionálních médií. Například u obrazů nevnímáme plátno nebo jeho rám, ale soustředíme se na zásah plochy podkladu. V tomto případě se tedy nejedná o prostorový artefakt, ale pouze o dvourozměrné dílo. Trojrozměrné dílo samo o sobě existuje v prostoru a zároveň je samo výtvarným dílem. Pod pojmem prostorová tvorba se ukrývá mnoho oblastí, které do trojrozměrné tvorby spadají. Radíme do ní sochařství, které zahrnuje modelování a keramiku, textilní výrobu (haute couture), řemesla s produkty výtvarného umění, např. šperkařství, kovářství nebo truhlářinu. Dále do ní spadá scénografická tvorbu, architektura, interiérová tvorbu a taky street-artové aktivity, které můžete spatřit např. v ulicích Camdenu v Londýně. (Mrázik, 2008)

### 2.4.1 Výtvarné techniky prostorové tvorby

Výtvarná technika slouží ke sdělení výtvarného problému uměleckým vyjádřením. Cíle pedagogického působení v edukačním procesu není obvykle zvládnutí techniky, ale proces řešení problému. Učitel pak dbá na to, aby se navyšoval výběr vyjadřovacích prostředků ve výtvarné výchově. Výtvarné techniky mají svoje určité postupy, ve kterých využívají specifické materiály. (Šobáňová, 2006)

### 2.4.1.1 Asambláž

Asambláž je francouzský pojem, v překladu znamená spojení. Principem asambláže je vytvoření prostorové kompozice spojováním různorodých až kontrastních předmětů každodenní potřeby. Velmi často umělci využívají materiál, který je již považován za odpad. Proto se k asambláži váže také pojem upcyklace, kdy z odpadového materiálu vznikne výrobek lepší kvality. Předměty jsou k sobě spojovány lepením, svářením, vázáním, nýtováním nebo lisováním. Asambláž se často spojuje s výtvarnou technikou koláže. Rozdíl mezi těmito technikami tvoří třetí rozměr u asambláží. (Krausse, 2008; Sedlár, 2014)

### 2.4.1.2 Instalace

Instalace je specifická prostorová forma, někteří autoři používají pojem prostorová performance, ve které se může měnit vztah mezi uměleckým dílem a prostorem, kdy vznikne zcela nový prostor. „*Charakteristickým prvkem instalace je koexistence více prostorových objektů, které spolu vždy nějak souvisejí.*“ (Mrázik, 2008, s. 90) Z předchozího výroku vyplývá, že se nejedná pouze o shluk objektů, důležitá je jejich vnitřní provázanost. Autor tvoří instalaci se záměrem. Jednotlivé objekty polohuje do prostoru tak, aby společná kompozice vytvořila jeden celek.

„*Díky tomu, že výtvarným dílem se tu stává nebo může stát samotný prostor, do něhož je kdokoli vtažen jako následná součást tohoto díla, rozprostírá se tu nekonečné variabilní, plastické a flexibilní pole husté komunikační sítě, kterou může kdokoli z nás využít.*“ (Mrázik, 2008, s. 92)

### 2.4.1.3 Kaširování

Kaširování je založeno na vrstvení papíru. Na podklad se lepidlem pokládá několik vrstev papíru, aby dotvořil povrch daného objektu. Ke kaširování může sloužit podklad jako je například krabice, nafouknutý balonek, mísa nebo vytvořená kostra z drátu. Nejprve je vhodné papír k základu lepit po malých kouscích, aby vznikla tenká prvotní vrstva, která by měla důkladně zaschnout, aby se při následném vrstvení papír neklouzal. Kaširovaný objekt vytvoří pevný povrch, který lze dozdobit. V prostředí mateřských škol se tato technika moc nepoužívá, protože je časově náročnější. (Petržela, 2008)

#### 2.4.1.4 Kompoziční etudy a konstruování

Výtvarné komponování vzniká cestou pokusů a omylů. Je to proces vyplývající z výtvarné experimentace. Kompozičními etudami děti řeší výtvarné problémy buď konstruováním nebo tvarováním materiálu v prostoru. Při vytváření artefaktu dítě kombinuje různorodé materiály a přemýšlí přitom, jak je plasticky změnit. „*Tam, kde experimentace směřuje k podpoře výtvarného tématu a především k volné tvorbě, vyžaduje empatický přístup, který odráží několik hledisek – osobnost žáka, jeho záměr a cit pro vztah tématu a výtvarných prostředků. Aby sdělnost podpořil, žák hledá co nejvýmluvnější vyjadřovací prostředky a především je volí z těch, které mu jsou emočně nejbližší.*“ (Roeselová, 2004, s. 66)

#### 2.4.1.5 Land art

Land art, environment nebo earth art jsou pojmy, které jsou součástí konceptuálního umění (konec 50. let 20. století), ze kterého se vyčlenil Land art. Název vznikl spojením anglických slov land (krajina) a art (umění) – akce v přírodě. Podle Sedláře (2014) je způsob tvorby dvojitý: Autor zasahuje přímo do přírodního prostředí tím, že do něho přináší něco “zvenčí“, co do přírody nepatří nebo naopak využívá přírodních materiálů a hmot a jejich přeskupování mění, ozvláštňuje a zviditelňuje-estetický smysl. Na rozdíl od jiných uměleckých projevů je problémem land artu pomíjivost. Nejvhodnější archiv, který dokladuje prostorovou tvorbu i vývoj je založen na pořizování snímků nebo diapozitivů. Nejbezprostředněji působí videozáznamy, které zachytí nejen artefakty, ale celý výtvarně výchovný proces a jeho atmosféru.

České landartové umění je více virtuální a je většinou spojeno s uměním konceptuálním. Má romantizující sklony. Nejvýraznějším tvůrcem, který vychází z land artu v osmdesátých letech stal Ivan Kafka, který manipulacemi s přírodními materiály vytváří tzv. landartové objekty. (Sedlář, 2014)

#### 2.4.1.6 Modelování

Techniku modelování se objevuje v mnoha art terapeutických publikacích, protože práce s hlinou může mít terapeutické účinky. Dítě se může při zkoumání hlíny dotykem uvolnit, modelování může u dětí odbourat agresi, smutek nebo nejistoty, protože hlinu může několikrát přetvořit. (Vávrová, 2012)

- **Vývojová stadia dětského trojdimenzionálního výtvarného projevu v keramice**
  - **Období mísení hlíny (od 1 roku dítěte):** Období koresponduje s fází dětských čmáranic. Děti se hmatem seznamují s novým materiálem.
  - **Období rytmického válení materiálu (od 3 let):** Dítě vytváří z hlíny hady a kuličky, samotné objekty pak seskupují na podložce do celků.
  - **Období modelování objektů (od 5 let):** Období koresponduje se stádiem prvních kreseb lidských postav. Děti z hlíny už vytváří objekty, které již dokáží pojmenovat. (Vávrová, 2012)

#### 2.4.1.7 Muchláž

Technika muchláže spočívá v deformaci-muchlání, kroucení a mačkání materiálu. Zdeformovaná kompozice se poté fixuje na podložku. Kolář (2007) využíval k muchláži starých tisků nebo obrázků z časopisů, části motivů muchláží posunoval a tím porušoval jejich řád. Při této technice zdůraznil důležitost náhody při muchlání. V praktické části práce jsme v projektu využili k muchláži především krepové papíry, které jsou pro děti lehce zmačkatelné. Děti měly možnost vyzkoušet si i jiné materiály jako staré letáky, noviny a barevné papíry. Po vyzkoušení deformace každého nabídnutého materiálu usoudili, že se jim nejlépe pracovalo s krepovými papíry.

Všechny zmíněné techniky jsou využitelné v praxi mateřských škol. I přestože se jedná o techniky proveditelné ve školských zařízeních, učitelé je v edukačním procesu dostatečně nevyužívají. V mateřských školách se běžně, že se výtvarné činnosti stávají stereotypními. Způsoby tvoření se opakují, učitelé při nich používají jen drobné obměny. Z velkého výběru výtvarných technik pak volí učitelé vyjadřování plošné, tedy malbu a kresbu. V současnosti máme možnost v praxi vyzkoušet mnoho tradičních i netradičních výtvarných technik, které nejsou organizačně a časově náročné a využívají dostupný materiál.

Materiál hraje ve výtvarné výchově velkou roli. Všechny materiály mají své specifické vlastnosti, se kterými se děti při procesu tvorby seznamují. K poznávání těchto vlastností jim nejvíce slouží taktilní zkušenost s materiálem.



### 3 PROSTOROVÁ TVORBA V MATEŘSKÉ ŠKOLE

*„Hlavní význam dětského výtvarného projevu spočívá zejména v procesu tvorby.“* (Kirchnerová, Rubešová 2009, s. 5)

Dítě se již od narození seznamuje s prostředím pomocí hmatu, skrze který získává informace o vlastnostech předmětů. Spolu s vizuálním vnímáním se vzájemně doplňují. S prostorovou tvorbou se děti seznamují velmi brzy, například při stavění objektů ze stavebnic, při modelování z plastelíny nebo na pískovišti. Rozvíjí možnosti hmatového prožitku, děti si pomocí prostorové tvorby vytváří vztah k objemu, povrchu a prostoru. (Roeselová, 2006)

Prostorová tvorba v edukačním procesu bývá ve srovnání s plošnou tvorbou na okraji zájmu učitelů. Proč tomu tak je? Kromě toho, že prostorové vytváření je organizačně a časově náročnější, pracuje taky s mnoha materiály, které instituce nejsou schopné finančně pokrýt. V dnešní době se při tvorbě hojně využívají odpadové materiály, což může být jedním z řešení materiálového nedostatku. Mezi dvoudimenzionálním a trojdimenzionálním tvořením by měla být určitá rovnováha. Prostorové aktivity jsou pro dítě nenahraditelné a je třeba u dětí prostorové citění a orientaci podporovat a rozvíjet. Trojrozměrné činnosti by měly odpovídat senzibilitě a vývojovému stádiu dětí.

Prostorová tvorba slouží k poznávání tvarů, povrchů a struktur, zkoumají se při ní vlastnosti materiálu, rozvíjí se smyslové vnímání a myšlenkové procesy. Dá se říct, že prostorová tvorba je zážitkovým učením. Hosman (2007) vymezil následující edukační možnosti, které rozvíjejí prostorové činnosti.

- Rozvoj taktilně kinestetické senzibility i jemné motoriky.
- Kultivace výtvarného myšlení a citu pro hmotu, objemovost a prostorovost.
- Kompenzační účinky tvorby k dominantním plošným výtvarným aktivitám.
- Zapojení obou rukou významně posiluje funkci pravé mozkové hemisféry.
- Terapeutické aspekty při práci s hmotami.
- Poznávání a osvojování si specifických postupů při zpracovávání materiálů.
- Autentické poznávání výtvarné kultury v troj dimenzionální tvorbě.
- Kultivace prostorové inteligence. (Hosman, 2007, s. 59)

K tomu, aby se děti výtvarně vyjádřily by měly znát vlastnosti materiálu, se kterým pracují. Nejčastějšími materiály, které se k prostorové tvorbě využívají, jsou přírodní mate-

riály, keramická hlína, a odpadové materiály – plasty, kovy, dráty nebo třeba papír. V mateřských školách se při prostorovém tvoření využívá zejména papír a přírodní materiál, k modelování slouží plastelína. Přírodní materiál děti mohou sbírat při vycházkách. Sběr materiálu by neměl devastovat přírodu. Při seznamování se s materiály je nejlépe volit výtvarné materiálové hry. (Roeselová, 2006)

Roeselová (2006) rozděluje výtvarné prostorové činnosti do tří okruhů, a to modelování, tvarování a konstruování.

- **Modelování**

K modelování se v mateřských školách využívá zejména plastelína nebo jiné tvarovací hmoty, které nahrazují keramickou nebo sochařskou hlínu a sádku. Cílem modelování v předškolním vzdělávání není výrobek, ale seznámení se s materiálem a jeho vlastnostmi. Hlína by měla být tvárná, aby se s ní dítě lépe tvořilo a modelovalo. Modelování lze kombinovat i s tvarováním a konstruováním. (Roeselová, 2006)

*„Hry s hlínou sledují reakce hmoty na dotek ruky nebo nezvyklého nástroje, otiskování předmětů nebo materiálů, vznik nahodilých deformací.“* (Roeselová, 2006, s. 21)

- **Tvarování**

Ke tvarování se používají pružné a tvárné materiály. V mateřských školách děti nejčastěji pracují s papírem, který mohou muchlat, skládat a trhat. Dále se často pracuje s dráty, motouzem, textilií nebo fólií. Při tvarování lze zkombinovat několik materiálů dohromady, avšak nemělo by se to přehánět. Děti by měly mít možnost výběru materiálu, poznat jeho vlastnosti a ty si při experimentování konstrukcí ověřit. V předškolním věku děti tvarují papír skládáním harmonik, mačkáním papíru a jeho následným nalepením na podklad nebo k sobě papíry slepují a vytvářejí prostorové konstrukce, které mohou doplnit jiným materiálem. (Roeselová, 2006)

- **Konstruování**

Ke konstruování lze využít různý materiál, který najdeme všude kolem nás, například špejle, PET lahve, plechovky od nápojů, krabice, kovové tyče, přírodní materiály apod. Tyto materiály lze k sobě lepením, vázáním nebo třeba svařováním spojit. Dítě při konstruování využívá prvky a jejich typické vlastnosti, ze kterých komponuje prostorové vztahy využitých materiálů. V mateřských školách se ke konstruování využívá především přírodní materiál v kombinaci se špejlemi nebo stavebnice. (Roeselová, 2006)

### 3.1 Analýza RVP PV

„*Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku.*“ (RVP PV, 2018, s. 5) Edukační cíle předškolního vzdělávání jsou rozděleny do jednotlivých doplňujících se kategorií tak, že působí komplexně. (Kotátková, 2014)

Ve výtvarném edukačním procesu byl navržen spontánně tvůrčí koncept výuky, který se vyznačuje tím, že se klade důraz na motivaci, na proces vyjadřování než na výsledek a respektuje se osobitost dětského vyjadřování. (Stuchlíková, Janík et al., 2015)

V RVP PV není výtvarná výchova specificky vymezena. Učitel tak má volnou ruku při tvorbě obsahu edukace v této oblasti. Z analýzy textu RVP PV předkládáme oblasti, ve kterých se objevují podněty k rozvoji prostorové orientace a představivosti a prostorové tvorby. Z analýzy vyplývá, jak je prostorová orientace interdisciplinární, protože se prolíná všemi oblastmi.

- **Dítě a jeho tělo**

První vzdělávací oblast se soustředí na lidské tělo a jak je vhodné s ním pracovat pro fyzickou a psychickou pohodu. Ve spojitosti s prostorovou tvorbou a prostorovou orientací by měl učitel u dítěte podporovat užívání všech smyslů, osvojování si praktických dovedností manipulací předmětů, tedy výtvarných pomůcek, a taky podporovat zdokonalování dovedností v jemné i hrubé motorice, například koordinaci pohybů ruky a oka a celkové orientace v prostoru při pohybu v prostředí. (RVP PV, 2018)

- **Dítě a jeho psychika**

Druhá vzdělávací oblast se dělí do třech podoblastí. Soustředí se především na podporu duševního zdraví, rozvoj jazyka a na sebepojetí. Z jazykové oblasti se může prostorová orientace rozvíjet grafickým napodobováním symbolů, tvarů a písmen a prohlížením sdělovacích prostředků ve spojitosti, z jaké strany se začíná číst, jestli není kniha obrácená apod.

Druhá podoblast se nazývá Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace. Již z názvu můžeme usoudit, že ve spojitosti s prostorovou tvorbou a prostorovou orientací bude korespondovat. Učitel by měl v téhle oblasti u dítěte podporovat rozvíjení poznávacích schopností, to jest pojmové myšlení, pozornost, paměť, představivost a fantazii, tvořivost a pozitivní vztah k učení.

Ve třetí oblasti se může prostorová tvorba rozvíjet estetické vnímání a prostorová tvorba výtvarnými činnostmi samostatným rozhodováním dítěte a osobním sebevyjádřením a prožitkem. (RPV PV, 2018, s. 17-22)

- **Dítě a ten druhý**

Jak samotný název napovídá, oblast se zaměřuje na utváření vztahů mezi lidmi, a to jak vrstevníky, tak i dospělými a na způsob komunikace mezi nimi. Prostorová tvorba zde může být využita například při skupinové kooperaci dětí. (RVP PV, 2018)

- **Dítě a společnost**

Čtvrtá oblast se soustředí na sociokulturní prostředí, materiální a duchovní hodnoty v tomto prostředí, vytváření postojů a návyků pro utváření společenské pohody v sociálním prostředí. V této oblasti se prostorová tvorba i prostorová orientace může rozvíjet tím, že se dítě seznamuje se světem umění a kultury, rozvíjí svůj estetický vkus. Děti mohou vytvářet výtvarné projekty, vytvářet konstrukty budov a manipulovat s různými předměty. Učitel může dětem nabízet činnosti podněcující tvořivost, pohybové hry pro rozvíjení prostorové orientace, zrealizovat návštěvu výstavy nebo výstavu z výtvarných prací dětí vytvořit. (RVP PV, 2018, s. 25)

- **Dítě a svět**

Poslední vzdělávací oblast je zaměřena na životní prostředí. Soustředuje se na to, aby mělo dítě povědomí o okolním světě, jaký vliv mají lidé na životní prostředí a utvářet k prostředí kladný postoj. Dítě může rozvíjet prostorovou orientaci poznáváním prostředí, ve kterém žije nebo hraním dopravních hry. Prostorovou tvorbu může rozvíjet prostřednictvím prací na školských zahradách a manipulací s předměty různých materiálů, ze kterých může tvořit prostorové konstrukce přírodní nebo kulturní tematiky. (RVP PV, 2018)

Současným trendem edukačního procesu je individuální přístup k dětem, zaměřený na rozvoj osobnosti dítěte. Pedagog proto musí v průběhu edukace volit metody a formy výuky s ohledem na individuální odlišnosti dětí. Moderní koncept vzdělávání propaguje projektové vyučování jako jednu z forem pro optimální rozvoj dětí.

### 3.1.1 Výtvarný projekt

Jednou z forem výtvarně edukačního procesu v školských institucích může být projektová výuka. Projekt lze v edukačním procesu vymezit jako metodu vyučování nebo může být považován za organizační formu vzdělávací strategie-projektové vyučování. Projekt probíhá v určitém časovém úseku, který může mít krátkodobý i dlouhodobý charakter. Vyžaduje aktivní přístup dětí k učení a týmovou spolupráci (může být řešen i individuálně). Projekt je organizovaná činnost, která je realizována za nějakým účelem, naplňuje potřeby a zájmy žáků, rozvíjí interdisciplinaritu a rozvíjí klíčové kompetence a schopnosti dětí. (Šobáňová, 2006; Kalhous & Obst, 2009)

Projekt se rozvíjí se ve čtyřech gradujících fázích, ze kterých vznikne komplexní kreativní produkt. Výsledkem projektu, tedy dosažením stanoveného cíle, může vzniknout hmotný produkt, avšak není to podmínka. Produkt může dětem sloužit jako motivace k jednotlivým činnostem. (Šobáňová, 2006; Tomková, Kašová, & Dvořáková, 2009)

Jak již bylo zmíněno, projekt realizován ve 4 krocích. První fází je zpracování záměru projektu, tedy konkretizace představ o smyslu projektu a stanovení cílů. Ve druhé fázi se vytváří plán, který v sobě zahrnuje informace o podmínkách prostorových, časových, materiálních apod. Následuje fáze provedení projektu, v této fázi by měl být učitel spíše v pozadí. Finální fází projektu je jeho vyhodnocení. Na něm se podílí učitel i děti a často se stává východiskem pro další projekty. (Kalhous & Obst, 2009)

Z předchozího textu vyplývá, že projekt se skládá se 2 rovin, a to roviny plánování činností a rovina realizace plánu. První rovina projektu je v režii učitele, který musí vytvořit podmínky k realizaci projektu, to jsou první dva zmíněné kroky projektu. Ve druhé rovině, tedy ve třetí a čtvrté fázi projektu, jsou již aktivními účastníky děti.

*„Ve výtvarném projektu se žáci s učitelem mohou dotýkat všech skutečností, které je obklopují. Informace a jiné podněty z nejrůznějších oblastí lidské činnosti (např. z astronomie, biologie, umění atd.) tvoří východisko pro cestu poznání (nejen smyslového a rozumového, ale i duchovního apod.). Výtvarné zpracování se dotýká podstaty tématu, které tu není ilustrováno, nýbrž právě skrze výtvarnou činnost odkrýváno.“* (Šobáňová, 2006, s. 33-34)

Důležitou roli při realizaci projektu hraje osobnost učitele, jeho odpovědnost, styl vedení výuky, motivace, komunikace, tvořivost a výběr tématu, která se zrcadlí v průběhu tvůrčího procesu na děti. Pro učitele bývá realizace projektů náročná, především z organizačního hlediska. Učitel musí mít určený cíl a smysl projektu a zajistit, aby dílčí úkoly v projektu

spolu korespondovaly. Projekt by měl mít učitel předem naplánovaný, avšak měl by být ochoten v průběhu projektu jeho strukturu pozměnit, podle toho, kam se bude myšlení žáků ubírat. Dále by měl být schopen reagovat na podněty a objevy dětí, odpovídat jim na vzniklé otázky. S tím souvisí i to, že by se měl učitel připravovat a informovat o tématu, aby jim byl schopný pomoci. (Stehlíková Babyrádová, 2016; Šobáňová, 2006)

*„Zdařilý projekt se stává velmi cennou etapou na cestě osobního poznání žáka – zejména proto, že žák je jeho aktivním účastníkem, spoluvůrcem.“* (Šobáňová, 2006, s.35)

Podkapitola o výtvarném projektu uzavírá teoretickou část práce a navazuje na praktickou část, ve které je popsána realizace výtvarného projektu zaměřeného na prostorovou tvorbu dětí předškolního věku.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 PROJEKT: OBEC ZA 20 LET

### 4.1 Charakteristika projektu

Výtvarný projekt jsem nazvala „Obec za 20 let“, který představuje dětskou vizi do budoucnosti naší vesnice. S dětmi jsme se zaměřily na obec, ve které žijeme a zrekonstruovaly si ji do její budoucí podoby. Projekt se skládá z 8 činností, poslední aktivitou je instalace všech dílčích výrobků do prostoru, kdy nám vznikl výsledný produkt celého projektu. Důležitým aspektem v projektu jsou zvolené výtvarné techniky ke každé aktivitě. Výtvarné techniky byly záměrně zvoleny tak, aby tvoření postupně přecházelo z roviny do prostoru. Proto první zvolená technika byla kresba, ve které děti pracovaly s prostorovou orientací na ploše a vyvrcholením projektu byla poslední zvolená metoda, a to instalace, při které děti vytvářely prostorovou kompozici modelu obce. Hlavním cílem projektu je rozvíjení prostorového vnímání a prostorové orientace u dětí. K jednotlivým výstupům byla zpracována reflexe. Na základě sebereflexí, zpětné vazby dětí a reflexe paní učitelky z mateřské školy byla vytvořena evaluace celého projektu.

*Tabulka 1 – Charakteristika projektu*

<b>Název výtvarného projektu</b>	Obec za 20 let
<b>Typ projektu</b>	střednědobý
<b>Realizace projektu / časová náročnost</b>	3 týdny (20. 1. – 6. 2. 2020); 8 výstupů
<b>Věková kategorie/ cílová skupina</b>	4–5 let
<b>Místo realizace</b>	Mateřská škola ve Zlínském kraji

### Zdůvodnění potřeby projektu

V praxi mateřských škol se u výtvarných činností hojně využívá práce v rovině než prostorová tvorba. Projektem se snažím poukázat na snadný přechod z plošné tvorby do třetího rozměru s využitím tradičních i netradičních výtvarných technik a pomůcek. Vhodně zvoleným tématem se tak děti mohou při tvorbě seberealizovat, děti do projektu zapojily své zkušenosti i představy o obci. Projekt lze propojit s Rámcovým vzdělávacím programem – s oblastí Dítě a svět, která zahrnuje poznávání místa, ve kterém dítě žije.



## 4.2 Návrh projektu

Tabulka 2 – Přehled jednotlivých dnů

Den	Výtvarná technika	Edukační cíle	Organi-zační forma	Metody	Pomůcky a prostředky
1.	Kresba	Seznámit děti s výtvarným projektem.  Rozvíjet u dětí prostorovou orientaci na ploše.  Rozvíjet sluchovou percepci u dětí.  Rozvíjet u dětí jemnou motoriku.  Seznámit děti s netradičními techniky.	Skupinové vyučování	Rozhovor, brainstorming, práce s obrazovým materiálem	Balící papír, pastelky, barevné fixy, nůžky, obrazový materiál, ubrus
2.	Asambláž	Rozvíjet sluchovou percepci u dětí.  Rozvíjet u dětí jemnou motoriku.  Seznámit děti s netradičními techniky.	Individuá-lizované vyučování	Rozhovor, demon-strace, in-struktáž, metody do-vednostně praktické	Černé kartonové ob-délníky, tvrdé papíry A4, šablona ¼ kruhu, černá tuš, štětce, plas-tová brčka, jutový mo-touz, bavlna, špejle, nůžky, lepidlo Herku-les, tavicí pistole, kor-kové špunty, těstoviny (vrtule), látka ze zá-clony, šperky (kruhové náušnice, náramky), knoflíky, ubrus
3.	Muchláž	Podporovat spolupráci u dětí.	Individuá-lizované vyučování	Rozhovor, demon-strace, me-tody dovednostně prak-tické	Barevné papíry, kre-pové papíry, nůžky, model stromu a kvě-tiny z vázacího drátu připevněném na karto-nové podložce, lepicí páska, ubrus

4.	Kaširování	Rozvíjet prostorové vnímání u dětí.  Rozvíjet u dětí prostorové konstruování.	Párové vyučování	Rozhovor, dialog, metody dovednostně praktické	Papír (noviny, letáky), barevné papíry, lepidlo (domácí – voda, mouka, cukr a lepidlo Herkules), podklad (krabice od čaje, kávy a taveného sýru), nůžky, štětce, ubrus
5.	Konstruování	Podporovat tvůrčí přístup dětí.  Rozvíjet u dětí smyslové vnímání-hmat.	Individuální vyučování	Rozhovor, práce s obrazovým materiálem, popis, metody dovednostně praktické	Polystyren (kruh o průměru 10 cm, obdélník 30x18 cm, čtverec 20x20 cm), špejle, bavlna, jutový motouz, ubrus
6.	Konstruování	Rozvíjet u dětí orientaci v prostoru.	Skupinové vyučování	Rozhovor, popis, metody dovednostně praktické	Karton od vajec, jutový motouz, plastová brčka, korky od vína, lepidlo Herkules, lepicí páska, špejle, kreповý papír, silonové ponožky, nůžky, ubrus
7.	Modelování		Individuální vyučování	Rozhovor, metody dovednostně praktické	Samotvrdnoucí hlína (2 kg), modelovací podložky, ubrus
8.	Instalace		Skupinové vyučování	Rozhovor, brainstorming, instruktáž,	Všechny dílčí výrobky z předešlých výstupů, prostěradlo, jutový motouz, nůžky, žebřík

### 4.2.1 Cíle projektu

#### Cíle z pohledu učitele:

- Seznámit děti s výtvarným projektem.
- Rozvíjet u dětí prostorovou orientaci na ploše.
- Rozvíjet sluchovou percepci u dětí.
- Rozvíjet u dětí jemnou motoriku.
- Seznámit děti s netradičními technikami.
- Podporovat spolupráci u dětí.
- Rozvíjet u dětí prostorové konstruování.
- Podporovat tvůrčí přístup dětí.
- Rozvíjet u dětí smyslové vnímání-hmat.
- Rozvíjet u dětí orientaci v prostoru.

#### Cíle z pohledu dítěte:

- Mít základní představu o výtvarném projektu.
- Vytvořit plán obce.
- Postupovat podle daných instrukcí.
- Manipulovat s výtvarnými pomůckami.
- Aplikovat postupy netradiční výtvarné techniky.
- Podílet se na skupinové práci.
- Vytvořit prostorovou konstrukci objektu.
- Vymodelovat sochu z hlíny.
- Manipulovat s hlínou.
- Instalovat produkty do prostoru.

#### Kompetence:

- Kompetence k učení
  - Dítě má základní představu o výtvarném projektu.
  - Dítě dokáže použít netradiční výtvarnou techniku v praxi.
  - Dítě umí manipulovat s hlínou.
- Kompetence k řešení problémů
  - Dítě dokáže vytvořit prostorovou konstrukci objektu.
  - Dítě zvládne vymodelovat sochu z hlíny.

- Dítě dokáže nainstalovat produkty do prostoru.
- Kompetence komunikativní
  - Dítě dokáže postupovat podle daných instrukcí.
- Kompetence sociální a personální
  - Dítě umí pracovat ve skupině.
- Kompetence činnosti a občanské
  - Dítě umí vytvořit plán obce.
  - Dítě zvládne manipulovat s výtvarnými pomůckami.

#### 4.2.2 Charakteristika dětí

Projekt byl realizován v mateřské škole ve Zlínském kraji. Mateřská škola je rozdělena do 3 homogenních tříd. Mezi dvěma třídami je umístěna prostorná tělocvična, která obsahuje velkou řadu cvičebního nářadí. Školka disponuje i venkovním hřištěm s pískovištěm a prolézačkami. Uskutečnění výtvarného projektu se odehrálo ve třídě Koťátka. Do této třídy je celkem zapsáno 22 dětí, 13 dívek a 9 chlapců ve věku 4-5 let. Třída je uspořádána do center (centrum spontánních činností se nacházelo u kuchyňky, přírodovědné centrum obsahovalo akvárium se strašilkami, aj.). Ve třídě panovala každý den velmi přátelská a klidná atmosféra. Každé ráno bylo možné pozorovat, že se ve třídě dodržuje rituál, pozdravení podáním ruky, mezi dítětem a učitelem. Děti byly při mém příchodu nejprve ostýchavé, ale velmi rychle si na mne zvykly a přijaly mě mezi sebe. Bylo vidět, že na návštěvy v mateřské škole nejsou moc zvyklé. Při každém výstupu se mnou děti komunikovaly a spolupracovaly, občas měly problémy se vzájemnou spoluprací nebo s půjčováním pomůcek. Při práci byly samostatné a soustředěné.

#### 4.2.3 Průběh projektu / Realizace projektu

Projekt byl realizován během tří týdnů, od 20. 1. 2020 – 5. 2. 2020, v pondělí, středu a pátek. Probíhal vždy ráno od 7:30 do 8:50, kdy se děti v mateřské škole postupně shromažďovaly. Proto na projektu pracovalo každý den 8–12 dětí. Samotná tvorba probíhala ve třídě a poslední výstup byl proveden v tělocvičně mateřské školy.

Týden před realizací projektu jsem přinesla do mateřské školy potvrzení o pořízení fotografií dětí v průběhu realizace, které všichni zákonní zástupci podepsali.

#### 4.2.3.1 Plán vesnice

**Výtvarná technika:** kresba

**Pedagogické strategie:**

- **Organizační forma:** skupinové vyučování
- **Metody:** rozhovor, brainstorming, práce s obrazovým materiálem
- **Prostředky a pomůcky:** balicí papír, pastelky, barevné fixy, nůžky, obrazový materiál, ubrus

**Průběh výstupu:**

##### 1. Seznámení s projektem a motivace

S dětmi jsem se usadila na koberec a seznámila je s navrženým projektem. Po představení projektu jsem vedla s dětmi rozhovor o tom, jak naše vesnice vypadá. Rozhovor s dětmi podpořil obrazový materiál. Z rozhovoru se vyvinul brainstorming, kdy děti navrhovaly, jakou podobu by mohla vesnice mít v budoucnosti.

##### 2. Hlavní část

Mateřská škola má uspořádanou třídu do center aktivit. Přesunuly jsme se do výtvarného koutu ke stolům, které jsou spojené v jeden pás. Děti se shromáždily kolem stolu. Na stole jsme si rozložily roli papíru a podle potřeby její část ustříhly. Uprostřed papíru jsme si umístily psací potřeby – pastelky a fixy. Prvním úkolem dětí bylo vytvoření plánu naší vesnice budoucnosti. Děti se rozdělily do skupin po trojicích. Každá skupina si vybrala, kterou část vesnice na papír znázorní z návrhů dřívějšího brainstormingu. Při kreslení se společně domlouvaly, co budou kreslit a kam daný objekt umístí. Své výtvary při tvorbě doplnily o komentář. Z dětských komentářů lze vyčíst, že při plánování obce využívají své zkušenosti.

T: „*Já nakreslím policejní stanici, .... tady je vězení (ukazuje na obrázek), ... a tady ještě nakreslím auto s houkačkou a policajta.*“

D: „*Já udělám Hostýn a křížovou cestu. Já už jsem byl v pěti kostelech. ... Ona mi přemalovala Hostýn!*“

Já: „*Uprostřed je ještě místo, tak můžeš nakreslit kostel tam.*“

D: „*Ale on je na kraji. A jiný kostel nakreslit neumím.*“

### 3. Závěr

Děti do svého plánu zakreslily všechny témata, které se v průběhu realizace celého projektu postupně zpracovávala. Společně jsme si plán prohlédly. Děti následně porovnaly plán s naší reálnou vesnicí.

*Tabulka 3 – Reflexe 1. výstupu*

<b>Vhodnost tématu</b>	První téma projektu se nazývá Plán vesnice. Účelem první aktivity bylo vytvoření plánu vesnice, který byl klíčový pro další činnosti v projektu.
<b>Výtvarná technika</b>	Záměrem projektu byl postupný přechod z roviny do prostoru. Pro první výstup jsem zvolila kresbu, tudíž práci na ploše, při které však děti používaly prostorové pojmy (nahore, dole, uprostřed, vlevo, ...).
<b>Pedagogická strategie</b>	Organizační forma byla vhodně zvolena vzhledem k tématu a obsahu výstupu. V průběhu byly využity všechny metody. Brainstorming děti využily hned v úvodní části, kdy navrhovaly, co do plánu zakreslí. Cílem prvního výstupu bylo, aby se děti seznámily s projektem a vzájemně spolupracovaly, což bylo splněno. Děti porozuměly, co budeme v průběhu projektu postupně vytvářet. Při vytváření plánu mezi sebou spolupracovaly.
<b>Práce dětí a výsledný produkt</b>	Velmi pozitivně hodnotím komunikaci mezi dětmi. Při plánování se společně domlouvaly, jak výsledný produkt vytvoří, přičemž každé dítě mohlo přispět svým osobním námětem.
<b>Doporučení a změny do budoucnosti</b>	Děti byly správně motivované a tvorba plánu je opravdu bavila. Proto bych na výstupu nic neměnila.

Obrázek 1: Plán obce I



Obrázek 2: Plán vesnice II



Obrázek 3: Plán vesnice III



Obrázek 4: Plán vesnice IV





#### 4.2.3.2 *Silnice*

**Výtvarná technika:** asambláž

**Pedagogické strategie:**

- **Organizační forma:** individualizované vyučování
- **Metody:** rozhovor, demonstrace, instruktáž, metody dovednostně-praktické
- **Prostředky a pomůcky:** černé kartonové obdélníky (20 x 40 cm), tvrdé papíry A4, šablona  $\frac{1}{4}$  kruhu, černá tuš, štětce, plastová brčka, jutový motouz, bavlna, špejle, nůžky, lepidlo Herkules, tavicí pistole, korkové špunty, těstoviny (vrtule), látka ze záclony, šperky (kruhové náušnice, náramky), knoflíky, ubrus

**Průběh výstupu:**

##### 1. *Motivace*

Do mateřské školy jsem donesla hračky (modely automobilů). Umístila jsem je na koberec, kde jsme si s dětmi kolem nich posedaly. Nejprve jsme vzpomínaly, co jsme vytvořily první den projektu. Poté jsme se zaměřily na předměty na koberci, díky kterým jsme se dostaly k tématu dne. Povídaly jsme si o funkci a vzhledu silnic. Dále jsem do třídy donesla ukázkou tvorby asambláže, představila jsem výtvarnou techniku a jednoho reprezentativního umělce.

##### 2. *Hlavní část*

Opět jsme se přesunuly do výtvarného koutu. Na stoly jsme daly ubrusy a ostatní pomůcky jsme vyložily doprostřed tak, aby k nim měly všechny děti přístup. Děti si individuálně volily pomůcky podle svých preferencí. Nejdříve si zvolily úsek cesty. Tady měly děti dvě možnosti, buď si zvolit připravenou kartonovou část nebo si obkreslit šablonu na tvrdý papír, vystříhnout si ji a černou tuší nabarvit. Když měly všechny děti připravený úsek cesty, lepením a vázáním na ni aranžovaly ostatní pomůcky jako těstoviny, brčka, látky, bavlnu, korkové špunty a šperky, a přidávaly tak dílu třetí rozměr. Pomůcky jako korkové špunty a kusy šperků jsem dětem pomohla přilepit tavicí pistolí. Tavicí pistole byla umístěna na samostatném stole. Děti musely dodržet pravidlo, že za mnou ke stolu budou chodit po jednom, aby nedošlo k úrazu.

### 3. Závěr

Hotové výrobky jsme si shromáždily na jeden stůl. Děti porovnávaly zvolené materiály, které při tvorbě použily. Poté si zkusily dát úseky cest dohromady a složit z nich jednu trasu silnice.

*Tabulka 4 - Reflexe 2. výstupu*

<b>Vhodnost tématu</b>	Druhým tématem projektu byly Silnice. Při budování obcí jsou pozemní komunikace potřebné, proto dané téma do projektu patří.
<b>Výtvarná technika</b>	Pro výrobu silnic jsem zvolila výtvarnou techniku asambláž. Při této technice se již přechází z plochy do prostoru. V mateřských školách se využívá její příbuzná technika koláž. Je to technika, která je náročnější na organizaci, ale v mateřské škole se dá uplatnit.
<b>Pedagogická strategie</b>	Pro výstup jsem zvolila vhodnou organizační formu. Každé dítě vytvořilo část silnice, které v závěru vytvoří jednu společnou pozemní komunikaci. S dětmi jsem se dohodla na pravidlu, které musely u stolu s tavicí pistolí dodržovat, proto se organizace výstupu zdařila. Všechny metody byly v průběhu výstupu využité. Cíle byly naplněny, děti znaly postupy výtvarné techniky, a při tvorbě svých částí silnic je využily.
<b>Práce dětí a výsledný produkt</b>	Děti měly možnost využít pomůcky podle svých preferencí a při tvorbě plně využít svoji fantazii a kreativitu. Každý úsek silnice tak nabyl jedinečnosti.
<b>Doporučení a změny do budoucnosti</b>	Při zvolené výtvarné technice byla potřeba použít tavicí pistolí. Proto bylo důležité neustále děti hlídat. Já jsem pracovala s menší skupinou dětí, a tavicí pistolí jsem měla danou na jiném místě, než kde děti tvořily, což velmi doporučuji.

Příště bych se nebála využít více rozmanitý materiál, který lze k podkladu přilepit právě tavicí pistolí.

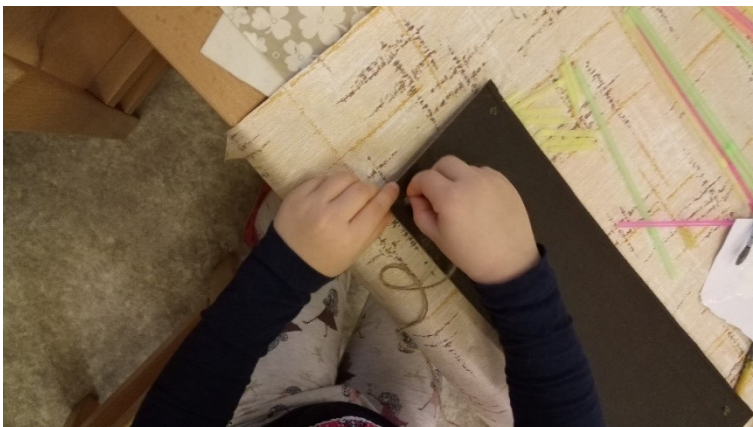
Obrázek 5: Silnice I



Obrázek 6: Silnice II



Obrázek 7: Silnice III



Obrázek 8: Silnice IV



Obrázek 9: Silnice V



Obrázek 10: Silnice VI



### 4.2.3.3 Rostliny

**Výtvarná technika:** muchláz

**Pedagogické strategie**

- **Organizační forma:** individualizované vyučování
  - **Metody:** rozhovor, demonstrace, metody dovednostně-praktické
- Prostředky a pomůcky:** barevné papíry, krepové papíry, nůžky, model stromu a květiny z vázacího drátu připevněném na kartonové podložce, lepicí páska, ubrus

**Průběh výstupu:**

#### 1. Motivace

Usadila jsem se s dětmi na koberec, kde byl umístěn náš návrh vesnice. Prozradila jsem dětem další téma projektu – rostliny. Povídaly jsme si o tom, zda nějakou rostlinu do projektu nakreslily. Dalším tématem rozhovoru byla výtvarná technika a práce s papírem a jeho využitím.

#### 2. Hlavní část

Přemístily jsme se z koberce do výtvarného koutu. Na stoly jsme si nachystaly ubrusy a další pomůcky. Dětem jsem přinesla již hotové modely stromů a květin, které byly vyrobeny z tvarovacího drátu a připevněné lepicí páskou ke kartonovému podkladu. Na tyto podklady děti obmotávaly a muchlaly kusy krepových a barevných papírů. Děti mezi sebou sdílely, jaký druh rostliny budou vytvářet. Děti při tvorbě opět využily své zkušenosti a poznatky, které o tématu již mají.

M: „*Já mám letní strom a teď ještě udělám zimní.*“

K: „*Já udělám sněženku.*“

#### 3. Závěr

Všechny výrobky jsme vyskládaly na jeden stůl, kde jsme si je společně prohlédly. Děti zhodnotily, jak se jim s papírem pracovalo a co vytvořily.

*Tabulka 5 - Reflexe 3. výstupu*

<b>Vhodnost tématu</b>	Třetím tématem, který svým produktem přispěl do výsledného celku, byly Rostliny. Do modelu vesnice tohle téma náleží.
------------------------	---

<b>Výtvarná technika</b>	Techniku pro tvorbu rostlin jsem zvolila muchláž, která využívá při tvoření jak rovinu, tak prostor.
<b>Pedagogická strategie</b>	Zvolená organizační forma byla pro výrobu rostlin vhodná. Každé dítě mělo možnost, aby si vyzkoušelo, z kterého materiálu se jim bude nejlépe tvořit a jakou rostlinu vyrobí. Z výběru materiálu tak děti poznaly, že s krepovým papírem se dětem muchlalo a tvarovalo snáze. Barevný papír na zhotovené konstrukci dlouho nedržel, kdežto krepový papír držel pevně i bez použití lepidla. Metody byly využity a stanovené cíle byly naplněny. Děti si vytvořily rostliny na základě vlastních poznatků a zkušeností (např. sněženko).
<b>Práce dětí a výsledný produkt</b>	Děti si muchlání papíru užívaly. Všechny děti využily vytvořené modely rostlin, na které muchlovaný papír aranžovaly.
<b>Doporučení a změny do budoucnosti</b>	<p>V tomhle výstupu bych se příště více zaměřila na motivaci, dětem bych do mateřské školy přinesla ukázkou muchláže.</p> <p>Při práci se zvolenou výtvarnou technikou doporučuji nabídnout dětem více materiálu na muchlání, aby samy zjistily, který je pro tuto techniku vhodný.</p>

Obrázek 11: Rostliny I



Obrázek 12: Rostliny II



Obrázek 13: Rostliny III



#### 4.2.3.4 Dopravní prostředky

**Výtvarná technika:** kašírování

**Pedagogické strategie:**

- **Organizační forma:** párové vyučování
- **Metody:** rozhovor, dialog, metody dovednostně-praktické
- **Prostředky a pomůcky:** zbytkový papír (noviny, letáky), barevné papíry, lepidlo (domácí – voda, mouka, cukr a lepidlo Herkules), podklad (krabice od čaje, kávy a taveného sýru), nůžky, štětce, ubrus

**Průběh výstupu:**

##### 1. *Motivace*

S dětmi jsem se usadila na koberec do kruhu. Uprostřed ležel obrazový materiál (modely letadel, vlaků, automobilů, ...) doplněný hračkami dopravních prostředků, které měla mateřská škola ve třídě. Děti v obrázcích a u hraček určovaly geometrické tvary dopravních prostředků. Rozklad sloužil pro usnadnění následující konstrukce dopravního prostředku.

##### 2. *Hlavní část*

Děti se rozdělily do dvojic, ve kterých se domluvily, jaký dopravní prostředek vyrobí. Přesunuly jsme se ke stolům, nachystaly si ubrusy a na ně vyložily ostatní pomůcky. Děti si nejprve vytvořily z krabic kostru dopravního prostředku. Poté si děti natrhaly letáky na menší kusy papírů. Štětcem nanášely lepidlo na papír, který postupně vrstvily na krabicové konstrukce, dokud se nevytvořil stabilní tvar celého prostředku.

##### 3. *Závěr*

Výrobky jsme poskládaly na podložky a nechaly je do dalšího výstupu pořádně prochnout. Při následujícím výstupu si některé dvojice ještě dopravní prostředky dokončily, polepily je barevnými papíry nebo na ně pastelkami dokreslily detaily, např. světla a okna.

#### *Tabulka 6 - Reflexe 4. výstupu*

##### **Vhodnost tématu**

Čtvrtým tématem projektu byly dopravní prostředky. Téma bylo poutavé a do celkového plánu vesnice je vhodné.



<b>Výtvarná technika</b>	Při tvorbě dopravních prostředků jsem zvolila techniku kašírování. Není finančně náročná, můžeme využít staré noviny a letáky. Vyžaduje však delší časový úsek vyhraněný pro tvorbu.
<b>Pedagogická strategie</b>	Párové vyučování jsem zvolila především kvůli časové náročnosti výtvarné techniky. Aby tvorba nebyla tak zdlouhavá, děti pracovaly ve dvojicích.  Metody byly v průběhu výstupu použity. Stanovené cíle byly naplněny. Děti poznaly princip výtvarné techniky a dokázaly ho v praxi uplatnit. Na produktu ve dvojicích spolupracovaly.
<b>Práce dětí a výsledný produkt</b>	Dětem se líbilo téma, které se zpracovávalo. Dvojice se vzájemně domlouvaly, jaký dopravní prostředek vyrobí. V průběhu vrstvení práce ztrácely děti motivaci, s blížícím se výsledkem se motivace opět vrátila a s produktem byly spokojené.
<b>Doporučení a změny do budoucnosti</b>	Největším problémem výstupu byla nedostatečná motivace. Pro děti byla jen dočasná, v průběhu kašírování je činnost přestala bavit, protože se neustále opakovala a děti již chtěly svůj dokončený produkt.

Obrázek 14: Dopravní prostředky I



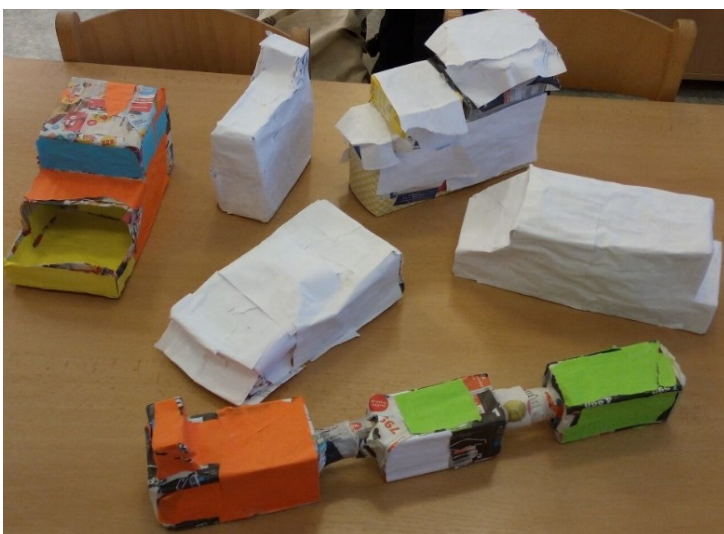
Obrázek 15: Dopravní prostředky II



Obrázek 16: Dopravní prostředek III



Obrázek 17: Dopravní prostředek IV



#### 4.2.3.5 Budovy

**Výtvarná technika:** konstruování

**Pedagogické strategie:**

- **Organizační forma:** individualizované vyučování
- **Metody:** rozhovor, práce s obrazovým materiálem, popis, metody dovednostně-praktické
- **Prostředky a pomůcky:** polystyren (kruh o průměru 10 cm, obdélník 30x18 cm, čtverec 20x20 cm), špejle, bavlna, jutový motouz, ubrus

**Průběh výstupu:**

##### 1. Motivace

S dětmi jsme se usadily na koberec, kde jsem vyskládala obrázky budov. Děti porovnávaly celkový design staveb. S dětmi jsem vedla rozhovor o tom, jaké budovy máme v naší obci.

##### 2. Hlavní část

Ke konstrukci budov jsme se přesunuly ke stolům. Připravily jsme si ubrusy a na ně položily polystyrénové podklady a špejle. Každé dítě si vzalo polystyrenový podklad a do něj zapichovalo špejle, čímž konstruovalo vlastní design budov. Některé děti doplnily konstrukci ze špejlí i bavlnou a jutovým motouzem, který kolem špejlí obmotaly.

##### 3. Závěr

Všechny budovy jsme shromáždily na jeden stůl, abychom si je mohly prohlédnout. Děti si stavby navzájem představily. Každé dítě vytvářelo svoji budovu s představou, co bude budova představovat.

M: „*Tohle je muzeum. Jsou v něm zvířata, jako třeba králíček a kočička.*“

#### Tabulka 7 - Reflexe 5. výstupu

**Vhodnost tématu**

Pátým tématem byly budovy. Do stavění obce tohle téma náležitě patří a projekt by se bez něj neobešel.

<b>Výtvarná technika</b>	Ke konstrukci staveb jsem vybrala vhodnou výtvarnou techniku, která patří k nejvyužívanějším technikám prostorové tvorby.
<b>Pedagogická strategie</b>	Organizace výstupu proběhla podle očekávání. Ke konstrukci budov jsem zvolila individuální organizační formu. Každé dítě si vytvořilo svou budovu podle svých představ. Některé děti využily zkušenosti a zkonstruovaly domy, ve kterých žijí, jiné využily zkušenosti s budovami z měst a obcí, které navštívily a tvořily muzea a školy. Metody byly v průběhu výstupu použity a stanovené cíle byly naplněny. Děti zvládly vytvořit prostorovou konstrukci budovy.
<b>Práce dětí a výsledný produkt</b>	Bylo zajímavé pozorovat postup konstruování jednotlivých dětí a z rozhovorů poslouchat, co děti tvoří. Každé dítě si vytvořilo svou jedinečnou budovu. Objevila se tam jedna dvoupatrová budova nebo budova s jinými než pravými úhly.
<b>Doporučení a změny do budoucnosti</b>	S výstupem jsem byla opravdu spokojená. Příště bych se více zaměřila na motivaci k činnosti.  V budoucnu bych vyzkoušela konstrukci větších staveb ve skupinové formě.

Obrázek 18: Budovy I



Obrázek 19: Budovy II



Obrázek 20: Budovy III



Obrázek 21: Budovy IV



#### 4.2.3.6 *Nábytek*

**Výtvarná technika:** konstruování

**Pedagogické strategie**

- **Organizační forma:** skupinové vyučování
- **Metody:** rozhovor, popis, metody dovednostně-praktické
- **Prostředky a pomůcky:** karton od vajec, jutový motouz, plastová brčka, korky od vína, lepidlo Herkules, lepicí páska, špejle, krepový papír, silonové ponožky, nůžky, ubrus

**Průběh výstupu:**

##### 1. *Motivace*

S dětmi jsem si sedla na koberec, kde jsme vytvořily kruh. Zopakovaly jsme si, které dílčí produkty jsme již do naší vesnice vytvořily. Prozradila jsem jim téma dne a vedla s dětmi rozhovor o tom, jaký nábytek by se do vesnice hodil. Uprostřed kruhu bylo umístěné lego, zakryté pod dekou a kolem něj umístěny obrázky venkovního nábytku. Po odkrytí deky se děti mohly z lega nábytek zkonstruovat. Posledním motivačním prvkem byla ukázka vlastní konstrukce lampy, kterou se jednu skupinu inspirovala.

##### 2. *Hlavní část*

Děti se rozdělily do 3 skupin po třech. Přemístily se ke stolům, kde si nachystaly ubrusy a pomůcky. První skupina využila z rozmanitého materiálu pouze silonky a špejle, ze kterých vytvářela pouliční lampy. K tomu využily silonové ponožky a špejle. Špejle si děti nastříhaly a různými úhly je vsunovaly do silonových ponožek. Zbylé dvě skupiny vytvářely hřiště. V obou případech se jednalo o loď s prolézačkami. Při konstrukci využily kartonové krabice od vajec, do kterých zapíchly špejle. Na špejle namotaly krepové papíry, aby vytvořily plachtu loď. Ke kartonové krabici ještě přilepily krabice od sýrů.

##### 3. *Závěr*

Každá skupina představila svou konstrukci ostatním skupinám. Podělily se o to, jak se jim ve skupině pracovalo a proč si vybraly jednotlivé materiály ke zpracování nábytku.

Tabulka 8 - Reflexe 6. výstupu

<b>Vhodnost tématu</b>	Šestým tématem projektu byl Nábytek. Děti se zaměřily na dětská hřiště a osvětlení obce.
<b>Výtvarná technika</b>	Při tvorbě nábytku jsem opět využila techniku konstruování, jednu z nejvyužívanějších technik prostorové tvorby.
<b>Pedagogická strategie</b>	Organizace výstupu se zdařila. Zvolila jsem skupinové vyučování, které vyžaduje vzájemnou spolupráci. Metody byly v průběhu výstupu využity a cíle byly naplněny. Děti ve vzájemné spolupráci zkonstruovaly venkovní nábytek.
<b>Práce dětí a výsledný produkt</b>	Děti byly rozdělené na 3 skupiny. Každá skupina si sama zvolila, jaký nábytek bude vytvářet. Děti mezi sebou nevedly žádné rozpory o tom, co jako skupina vytvoří. Naopak se shodly na tom, že vytvoří dětská hřiště a osvětlení.
<b>Doporučení a změny do budoucnosti</b>	Do budoucna bych zapojila děti do sběru odpadového materiálu a při tvorbě nasbíraný materiál využila.

Obrázek 22: Nábytek I





Obrázek 23: Nábytek II



Obrázek 24: Nábytek III



Obrázek 25: Nábytek IV



#### 4.2.3.7 Sochy

**Výtvarná technika:** modelování

**Pedagogické strategie**

- **Organizační forma:** individualizované vyučování
- **Metody:** rozhovor, metody dovednostně-praktické
- **Prostředky a pomůcky:** samotvrdnoucí hlína (2 kg), modelovací podložky, ubrus

**Průběh výstupu:**

##### 1. Motivace

Děti se posadily ke stolům, kde si nejprve vyzkoušely hmatovou hru. Do nafukovacích balonků jsem nasypala mouku, rýži, hrášek, písek, cukr a děti hádaly, co by v balonku mohlo být za hmotu. Poté proběhl rozhovor, ve kterém jsme si povídaly o modelování.

##### 2. Hlavní část

Rozhovor navázal na přípravu pracovního prostředí. Na stoly si děti daly ubrusy a modelovací podložky. Na podložky jsem dala dětem hlínu, kterou si děti mohly ohmatat a porovnat s hlínou z venku, kterou jsem v krabičce do mateřské školy přinesla. Děti komentovaly konzistenci a vůni hlíny.

A: „*Tato hlína voní (ukazuje na hlínu z venku).*“

V: „*Ne, to teda nevoní.*“

N: „*Tato hlína je úplně tvrdá, ta druhá je jak písek.*“

Poté se děti pustily do samotné tvorby soch. Polovina dětí modelovala slepováním kousků hlíny, kdy si vytvářely kuličky a postupně je spojovaly. Ostatní děti pracovaly s celým kouskem hlíny a vymodelovaly z ní určitý tvar.

##### 3. Závěr

Všechny výrobky jsme seskupily na jednu podložku. Děti představily, jakou sochu vytvořily. Nejčastějším námětem soch byl sněhulák.

*Tabulka 9 - Reflexe 7. výstupu*

**Vhodnost tématu**

Předposledním tématem projektu byly sochy. Tímto tématem se uzavírá tvorba obce v budoucnosti.

<b>Výtvarná technika</b>	K výrobě soch jsem zvolila techniku modelování, která se k tématu vysloveně nabízí.
<b>Pedagogická strategie</b>	Organizace výstupu proběhla hladce. Zvolená organizační forma mi při práci s dětmi vyhovovala. Každé dítě dostalo kus hlíny, aby se s materiálem pomocí smyslů seznámilo a poté mohlo vytvořit sochu. Hlavní metodou v průběhu činnosti byl nácvik praktických činností, který byl doplněn rozhovorem. Stanovené cíle byly naplněny. Děti při manipulaci s hlínou vymodelovaly sochu.
<b>Práce dětí a výsledný produkt</b>	V den výstupu byla v mateřské škole silná převaha chlapců. Modelování je bavilo, někteří chlapci si vyrobily více než jednu sochu. Vypozorovala jsem dvě různé techniky modelování – tvoření kuliček a jejich následné slepování nebo práci s kusem hlíny, který postupně tvarovaly.
<b>Doporučení a změny do budoucnosti</b>	Děti byly správně motivované a modelování si užívaly. Proto bych na výstupu nic neměnila.

Obrázek 26: Sochy I



Obrázek 27: Sochy II



Obrázek 28: Sochy III



#### 4.2.3.8 *Model vesnice*

**Výtvarná technika:** instalace (prostorová instalace)

#### **Pedagogické strategie**

- **Organizační forma:** skupinové vyučování
- **Metody:** rozhovor, brainstorming, instruktáž
- **Prostředky a pomůcky:** všechny dílčí výrobky z předešlých výstupů, prostěradlo, jutový motouz, nůžky, žebřík

#### **Průběh výstupu:**

##### 1. *Motivace*

S dětmi jsem si sedla na koberec do kruhu, dovnitř jsem umístila vytvořený plán z prvního dne. Společně jsme si zrekapitulovaly, co jsme za uplynulé 3 týdny vytvořily. Poté jsme přenesly všechny dílčí výrobky projektu do tělocvičny. Do tělocvičny jsem přinesla i ložní prostěradlo, na kterém by mohly výrobky lépe vyniknout. Dětem jsem ho však nevnucovala, položila jsem ho na lavičku a čekala, jestli si ho někdo všimne.

##### *Hlavní část*

V tělocvičně jsem předala iniciativu dětem. Děti se rozdělily do čtyřčlenných skupin. Vzájemně se spolu mezi skupinami dohodly, které produkty budou skupiny instalovat. První skupina dětí nejprve rozložila prostěradlo na podlahu pod okny. Poté jsem se dětí zeptala, jak budou pokračovat dál. Většina dětí se shodla na tom, že nejprve postaví silnici, a tak ji druhá skupina sestavila. Dále se shodly na tom, že naaranžují do vesnice budovy, rostliny a poté k nim přibudou dopravní prostředky. Poté si vybraly k instalaci sochy a jako poslední část obce byly přidány hřiště a lampy. Děti chvíli přemýšlely, jak lampy do obce mají nainstalovat, proto jsem se jich ptala, kde se lampy v reálné vesnici nacházejí a jak by jejich umístění bylo možné zrealizovat v tělocvičně. Jedna dívka se podívala po tělocvičně a dodala, že bychom je mohly přivázat k oknu. Při instalaci lamp jsem asistovala já. Paní učitelka mi přinesla žebřík, a tak jsem je mohla jutovým motouzem k oknům a ráámům stropu tělocvičny zavěsit. Děti si určovaly délku provázku a umístění lamp.

### 3. Závěr

S dětmi jsme si sedly kolem našeho vytvořeného modelu obce. Porovnal jsem ho s nákresem z prvního dne. Děti ode mne obdržely hodnotící archy. Každou položku jsem s dětmi probrala a doplnila rozhovorem. Do archu děti zaznamenávaly, které aktivity dělaly rády, povídaly jsme si proč se jim líbily a jestli si pamatují, jaký materiál při tvorbě použily, co by udělaly jinak a čím by se vesnice mohla ještě doplnit.

#### **Reflexe:**

S posledním výstupem jsem byla opravdu spokojená a jeho realizaci jsem si velmi užila. Organizaci výstupu jsem měla promyšlenou a rozčleněnou na motivaci, hlavní činnost – instalaci, hodnocení a závěr projektu. Dětem jsem srozumitelně vysvětlila, co budou poslední den projektu dělat. Cíle, které jsem si k této aktivitě stanovila byly naplněny. Děti se společnými silami podílely na instalaci všech svých výrobků do prostoru tělocvičny. Instalace byla v režii dětí, já jsem se jich jenom doptávala na to, který dílčí produkt budou instalovat. Při rozmístění výrobků děti nevyužily jiné předměty k místnosti, např. židle. Líbila by se mi představa, že by jedna budova byla umístěna na vyvýšenější ploše. Nechtěla jsem však tuto mou myšlenku dětem vnucovat. Při rozmístění lamp do modelu vesnice jsem dětem dala impuls k tomu, aby se zamyslely nad umístěním lamp v reálné obci. Tím, že se jedna dívka mé myšlenky chytla a napadlo ji lampy zavěsit, jsem lampy do prostoru zavěsila. Děti mně korigovaly, zda mám lampy více zvednout nebo na kterou stranu je mám posunout. Výsledný efekt nadchl i paní učitelky.

Když děti všechny dílčí produkty naaranžovaly do podoby modelu obce, porovnal jsem je s nakresleným plánem. Poté jsem jim rozdala hodnotící archy, do kterých děti zaznamenaly oblibu výtvarných technik. Při vyplňování jsem se dětí doptávala na to, jaký materiál byl při technikách využitý, se kterým materiálem se jim pracovalo nejlépe a proč. Nakonec mně zajímaly návrhy dětí k realizaci mého projektu, např. jaké témata by v projektu využily a jakým způsobem by je zpracovaly. Zpětnou vazbou dětí a učitelky jsem získala materiál k vytvoření evaluace projektu.

Obrázek 29: Instalace I



Obrázek 30: Instalace III



Obrázek 31: Instalace III



Obrázek 32: Instalace IV



Obrázek 33: Instalace V





## 5 EVALUACE

### 5.1 Zpětná vazba dětí

















Vytvořila jsem pro děti jednoduchý záznamový arch pro hodnocení jednotlivých aktivit. Arch obsahuje vždy obrázek tématu výstupu a 3 obrysy hvězd. Děti na něm zaznamenaly libost aktivity vybarvováním hvězd. Záznamový arch byl doplněn společným rozhovorem. Postupně jsem si s dětmi povídala o tom, co k tématu vytvářely a jaký materiál při tvorbě využily. Celkem vyplnilo arch 11 dětí.

*Tabulka 10 – Zpětná vazba dětí*

Technika	Počet hvězd	Důvody
Kresba	3 hvězdy od všech dětí	- Vhodné téma - Záliba v kresbě
Asambláž	3 hvězdy od 8 dětí 2 hvězdy od 3 dětí	- Vhodný výběr materiálu - Čekání na práci s tavicí pistolí
Muchláž	3 hvězdy od 6 dětí 2 hvězdy od 5 dětí	- Výběr materiálu (krepový papír vhodný, barevný papír nevhodný)
Kašírování	3 hvězdy od 4 dětí 2 hvězdy od 6 dětí 1 hvězda od 1 dítěte	- Časová náročnost - Opakování jedné činnosti - Zaujetí výsledným produktem
Konstruování	3 hvězdy od všech dětí	- Vhodné téma - Vhodný materiál
Konstruování	3 hvězdy od 9 dětí 2 hvězdy od 2 dětí	- Možnost různorodějšího materiálu
Modelování	3 hvězdy od všech dětí	- Vhodný materiál
Instalace	3 hvězdy od všech dětí	- Výběr prostředí

Z tabulky vyplývá, že děti nejlépe hodnotily kresbu plánu obce, konstrukci budov, modelování a závěrečnou instalaci. Nejméně hvězd získala výtvarná technika kašírování. Hlavním důvodem byla časová náročnost a taky samotná podstata výtvarné techniky, tedy nestále opakované vrstvení papíru lepidlem.

Obrázek 34: Ukázka vyplněného hodnotícího archu dítěte

1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		
8.		

## 5.2 Srovnání vlastní evaluace s evaluací učitelky

Vlastní evaluaci jsem sepsala na základě vlastní analýzy práce, z reflexí jednotlivých výstupů a ze zpětné vazby dětí. K evaluaci učitelky jsem využila metodu pozorování. Pro paní učitelku jsem vytvořila pozorovací arch s hlavními oblastmi, které mohla v průběhu realizace projektu vypořádat.

Tabulka 11 - Evaluace

Kritéria	Vlastní evaluace	Evaluace učitelky
<b>Práce s dětmi, komunikace</b>	Na projektu se podílela menší skupina dětí, se kterou se mi pracovalo skvěle. Dala jsem dětem dostatečný prostor pro vyjádření	Velmi se mi líbila komunikace mezi dětmi a studentkou, která dětem kladla otevřené otázky a dávala dětem velký prostor pro vyjádření vlastních

	<p>vlastních názorů. Do činností jsem děti nenutila, snažila jsem se je zaujmout úvodní motivací. Před každou aktivitou jsem s dětmi vedla rozhovor o dané technice, vysvětlila dětem jejich podstatu. Děti při každé činnosti věděly, co mají dělat. Při realizaci projektu nedošlo k žádnému konfliktu mezi mnou a dětmi ani dětmi navzájem.</p>	<p>názorů. Děti nebyly do práce nucené, vše probíhalo samovolně. Ve třídě byla velice příjemná atmosféra. Nedošlo k žádnému konfliktu. Již při příchodu studentky do školy se kolem ní děti shromažďovaly a chtěly s ní pracovat. Každou činnost dětem srozumitelně vysvětlila, nestalo se, že by děti zadání neporozuměly.</p>
<b>Motivace, zaujetí</b>	<p>V motivaci jsem pocítila největší problém. Myslím si, že jsem k daným činnostem zvolila vhodné zaujetí, ale sama jsem s některými motivace nebyla zcela spokojená. S paní učitelkou jsme se shodly na tom, že nejlepší motivace proběhla před modelováním soch z hlíny.</p>	<p>Motivační činnosti studentky byly dostatečné. Vhodně zvolená byla motivace u práce s hlínou – výtvarné techniky modelování, kdy si studentka pro děti připravila hmatovou hru.</p>
<b>Strategie, organizace</b>	<p>Před realizací projektu jsem požádala rodiče o svolení k dokumentaci dětí při projektu a použití fotografií do své bakalářské práce.</p> <p>S paní ředitelkou jsem si domluvila dny, ve kterých jsem svůj projekt mohla v mateřské škole uskutečnit.</p> <p>Každý výstup jsem měla připravený a naplánovaný, proto jsem s organizací v průběhu projektu</p>	<p>Organizace výstupů probíhala bez komplikací. Každá činnost měla úvodní rozhovor, hlavní část, kdy děti vytvářely a za každou tvorbou bylo i ukončení. Trvání aktivit (i s motivací a ukončením) se pohybovalo od 20–60 minut. I ten hodinový výstup děti bavil a nechtěly práci ukončit. Z praxe bych doporučila činnosti trvající zhruba půl hodiny.</p>

	<p>neměla žádné problémy. Chtěla jsem zapojit více skupinových forem vyučování, ale díky tomu, že jsem měla menší skupinu dětí, tak to nebylo v mnoha případech možné, protože by nám pak chyběl dílčí produkt při instalaci.</p> <p>Co se týče časové organizace výstupů, snažila jsem se volit činnosti tak, aby trvaly cca 30 minut.</p> <p>Všechny výstupy jsem si organizovala sama bez asistence učitelky.</p>	<p>Při svých výstupech byla samostatná. Do práce jsem jí nezasahovala.</p> <p>Studentka byla opravdu pečlivá. Neopomněla ani dokumentaci dětí. Ještě před zahájením si zařídila podpisy k dokumentaci dětí při projektu, aby již při prvním výstupu měla svolení rodičů.</p>
<b>Materiály</b>	<p>Materiály jsem měla vždy vlastní, v budoucnu bych do sběru zapojila i děti a rodiče z mateřské školy.</p> <p>Využila jsem tradiční i netradiční materiály, jako jsou například silonové ponožky nebo knoflíky.</p> <p>Nejvíce jsme při práci využívali odpadový materiál.</p>	<p>V průběhu realizace jsme měli v MŠ téma tříděný odpad a probírali jsme různé materiály, proto se nám výběr studentčina materiálu hodil a mohli jsme tak navázat na její výstupy. Studentka mohla ještě více využít odpadový materiál.</p> <p>Všechny materiály si studentka donesla z domu, byla na každý výstup připravená. Moc se mi líbila práce s hlinou.</p>
<b>Výtvarné činnosti a jejich techniky</b>	<p>Záměrně jsem volila výtvarné techniky tak, aby při tvorbě přecházely z roviny do prostoru.</p> <p>Vybrané techniky jsou uplatnitelné v praxi mateřských škol.</p>	<p>Výběr činností byl pestrý. Studentka zahrnula dostatečný výběr témat, které lze zpracovat v rámci vytváření vlastní obce. Výtvarné techniky byly zvolené vhodně. S assembláží a kašírováním jsem osobně v mateřské</p>

	<p>Každá činnost byla tematicky zaměřena. Dílčí témata korespondovala s tématem celého projektu.</p>	<p>škole nepracovala. Právě technika kašírování byla pro děti velmi zdoluhavá, ale měla vhodný výsledný efekt k tématu.</p>
<b>Výsledný produkt</b>	<p>Závěrečným výstupem byla instalace všech dílčích produktů do prostoru. K instalaci jsem zvolila prostředí tělocvičny. Děti si samy naaranžovaly své výrobky do prostoru tak, aby jim vzniknul model obce. Z výsledku jsem byla sama překvapena, protože předčil mé očekávání.</p>	<p>Poslední činností byla instalace všech výrobků v tělocvičně. Moc se mi tento nápad líbil a výsledný produkt vypadal opravdu skvěle.</p>
<b>Využitelnost v praxi</b>	<p>Myslím si, že projekt lze typově zařadit do projektů, které jsou v rámci školního vzdělávacího programu. Mateřská škola ho může využít například při tématu zaměřeném na poznávání vlastní obce.</p>	<p>Projekt lze využít v běžné praxi. Je to zajímavý způsob uchopení tématu poznávání vlastní obce.</p>

## 6 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

S realizací výtvarného projektu v mateřské škole jsem byla opravdu spokojená a jsem přesvědčena o tom, že projekt v praxi ještě s malými úpravami zrealizuji.

Při realizaci výtvarného projektu je vhodné znát teoretická východiska jednotlivých výtvarných technik a postupů. Orientace v nich následně usnadní zapracování technik do projektu. V současnosti lze nalézt spoustu zajímavých netradičních technik, které nejsou náročné na pomůcky a v mateřských školách jdou zrealizovat. Důležitá je taky volba tématu. Téma pro děti by mělo být zajímavé a zároveň známé. Myslím si, že téma jsem zvolila pro děti lákavé. Spadá do plánů kurikulárního dokumentu o předškolním vzdělávání. Tím, že se téma zpracuje v projektu, může být poznávání obce pro děti zajímavější. Projekt lze taky propojit s přírodovědným vzděláváním nebo se děti mohou seznámit s povoláními, které se v obcích vyskytují. Při tvorbě plánu projektu je vhodné volit aktivity tak, aby na sebe navazovaly a mít připravený harmonogram jednotlivých činností. Z praxe víme, že obzvláště v mateřských školách nechodí vše podle plánu, ale při tvorbě projektů je plán nedílnou součástí v procesu realizace výtvarného projektu. Myslím si, že by bylo vhodné vytvořit interaktivní plán na tabuli, aby i děti mohly sledovat jednotlivý pokrok v práci na projektu.

Na projektu jsem pracovala s menší skupinou dětí, což je pro mnohé velká výhoda. Myslím si, že projekt s vytvářením modelu obce je dobře zvládnutelný i s plným počtem dětí ve třídě. Aktivity by stačilo rozdělit do skupinové formy vyučování. Projekty slouží k rozvoji týmové práce, proto by bylo vhodné do projektu zapojit více skupinové práce. Při sběru materiálu by bylo dobré zapojení dětí. Děti bych v budoucnu zapojila do celého plánování projektu. Dala bych jim možnost výběru podtémat, které se váží k celkovému tématu, případně by mohly navrhnout i jednotlivé postupy při tvorbě činností nebo zvolit materiály k výrobě produktů. Využila více odpadového materiálu z plastů, například PET lahve, ze kterých by děti mohly vytvářet větší konstrukce budov.

Největším rizikem při realizaci projektu bylo využití tavicí pistole při výtvarné technice asambláž. Je dobré si s dětmi stanovit určitá pravidla, která by měla dodržovat. Já jsem pracovala s tavicí pistolí u samostatného stolu a děti za mnou musely chodit postupně po jednom, abychom se vyvarovaly úrazům.

Abych od dětí dostala zpětnou vazbu o jednotlivých činnostech, použitých materiálech a výtvarných technikách, vytvořila jsem pro ně hodnotící arch. Ten jsme spolu v závěru projektu vyplnily a popovídaly si o tom, jakým způsobem činnosti hodnotily. Aby se dětem

jednotlivé činnosti, a především použitý materiál na produktech lépe vybavily, zkoumaly jsme dílčí výrobky již v hotové instalaci. Podobný způsob k získání zpětné vazby dětí při práci na výtvarném projektu doporučuji. Získat hodnocení od dětí v mateřské škole není snadné, proto mi přišel tento způsob pro děti vhodný a pro mě přínosný.

## ZÁVĚR

Cílem bakalářské práce bylo studium literatury z oblasti výtvarné edukace dětí předškolního věku, vymezení teoretických východisek zaměřených na prostorovou dětí v podmínkách mateřské školy. Cílem praktické části bylo vytvoření a následné ověření výtvarného projektu trojrozměrné tvorby a zpracování evaluace tohoto projektu.

Teoretická část práce obsahuje východiska zaměřená na prostorovou tvorbu dětí v podmínkách mateřských škol, a to konkrétně ve 3. kapitole. První kapitola je věnována výtvarnému projevu dítěte a tvořivosti. Druhá kapitola se zaměřuje na prostorovou orientaci, prostorové citění a prostorovou inteligenci. V neposlední řadě jsou zde popsány výtvarné techniky prostorové tvorby. Ve třetí kapitole se tedy nacházejí informace o prostorové tvorbě dětí v mateřské škole.

Ve shrnutí můžeme říci, že prostorová tvorba má přínos při rozvíjení tvořivosti, dále při rozvoji prostorové orientace a vnímání a podporuje i prostorovou inteligenci. Díky prostorové tvorbě se děti mohou seznámit i s různými výtvarnými technikami a taky materiály, jak bylo zmíněno v teoretické části práce.

V praktické části byl podle stanoveného cíle představen výtvarný projekt s trojrozměrnou tvorbou, který byl určen pro děti předškolního věku. V jednotlivých výstupech byly představeny tradiční i netradiční výtvarné techniky prostorové tvorby, při kterých vznikaly dílčí výrobky projektu. Při vytváření projektu jsem se držela myšlenky, aby výtvarné techniky přecházely při tvoření z roviny do prostoru. Vyvrcholením projektu byla instalace všech těchto výrobků do komplexní prostorové kompozice. Vznikl tak výsledný produkt celého projektu, a to model obce v budoucnosti. Dalším cílem praktické části bylo zpracování evaluace projektu a doporučení pro praxi. Všechny stanovené cíle praktické části byly splněny.

Výtvarný projekt lze v mateřských školách využít například v rámci poznávání obce, ve které děti žijí. Pro učitele to může být poutavé a netradiční pojetí při zpracování tohoto tématu. Do tématu mohou učitelé snadno zahrnout více oblastí, například enviromentální výchovu, a nejen oblast výtvarnou.

Z realizace projektu jsem měla radost já, ale i děti, paní učitelce v mateřské škole se projekt líbil, a proto výsledek projektu hodnotím kladně.



**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- [1] Baum, S., Viens, J., & Slatin, B. (2005). *Multiple intelligences in the elementary classroom: a teacher's toolkit*. London: Teachers College Press.
- [2] Bednářová, J., & Šmardová, V. (2007). *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Computer Press.
- [3] Fontana, D. (2010). *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Praha: Portál.
- [4] Fox, J. E., & Schirrmacher, R. (2012). *Art & creative development for young children: a child's connection to the world*. Belmont, CA: Cengage Learning.
- [5] Hazuková, H., & Šamšula, P. (2005). *Didaktika výtvarné výchovy I*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- [6] Hosman, Z. (2007). *Didaktický skicář: výtvarné činnosti ve výtvarné výchově*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.
- [7] Kalhous, Z., & Obst, O. (2009). *Školní didaktika*. Praha: Portál.
- [8] Kirchnerová, V., & Rubešová, R. (2009). *Hravé tvoření pro malá stvoření*. Praha: Portál.
- [9] Kitzbergerová, L. (2014). *Didaktika výtvarné výchovy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. Dostupné z [https://uprps.pedf.cuni.cz/UPRPS-353-version1-didaktika\\_vytvarne\\_vychovy.pdf](https://uprps.pedf.cuni.cz/UPRPS-353-version1-didaktika_vytvarne_vychovy.pdf).
- [10] Kolář, J. (2007). *Jiří Kolář: Irži Kolarž*. Praha: Museum Kampa-Nadace Jana a Medy Mládkových.
- [11] Krausse, A. C. (2008). *Dějiny malířství: od renesance po současnost*. Praha: Slovoart.
- [12] Mertin, V., & Gillernová, I. (2010). *Psychologie pro učitelky mateřské školy (2., rozš. a přeprac. vyd.)*. Praha: Portál.
- [13] Mrázik, M. (2008). *Výtvarná tvorba-prostorová tvorba*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně.
- [14] MŠMT. (2018). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: MŠMT. Dostupné z <http://www.msmt.cz/file/45304/>
- [15] Novotný, J. (2012). *Projektová výuka a aspekty tvořivosti v edukačním procesu*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem.
- [16] Petržela, Z. (2008). *Nové nápady pro starý papír*. Praha: Portál.
- [17] Pošarová, M. (2012). *Výtvarné vyjadřování 3: (prostorová tvorba)*. Liberec: Technická univerzita v Liberci.

- [18] Puchta, H., & Rinvoluceri, M. (2005). *Multiple intelligences in EFL: Exercises for secondary and adult students*. West Sussex, England: Helbling Languages
- [19] Roeselová, V. (2004). *Linie, barva a tvar ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah.
- [20] Roeselová, V. (2006). *Prostorová tvorba ve výtvarné výchově pro základní školu 1*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- [21] Sedlář, J. (2014). *Ismy umění 20. století: s esejem Poznámky k interpretaci umění 20. století*. Montreal: Meridian World Press.
- [22] Siwek, T. (2011). *Percepce geografického prostoru*. Praha: Česká geografická společnost.
- [23] Spousta, V. (2008). Invence, intuice a tvořivost v umění, ve vědě a v edukologii. *Pedagogická orientace*, 18(3), 23-37. Dostupné z <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1187/912>
- [24] Stadlerová, H. (2011). *Po O: východiska a inspirace pro výtvarnou tvorbu dětí v předškolním vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita.
- [25] Stadlerová, H. (2016). Umění pomáhat prostřednictvím výtvarné tvorby. *E-Pedagogium*, 16(1), 39-50. Dostupné z [https://e-pedagogium.upol.cz/artkey/epd-201601-0004\\_umeni-pomahat-prostrednictvim-vytvarne-tvorby.php](https://e-pedagogium.upol.cz/artkey/epd-201601-0004_umeni-pomahat-prostrednictvim-vytvarne-tvorby.php)
- [26] Stadlerová, H., Novotná, P., & Kaličinská, E. (2017). *Děti pro Lidice: mezinárodní dětská výtvarná výstava Lidice=Children for Lidice: international children's exhibition of fine arts Lidice*. Lidice: Památník Lidice.
- [27] Stehlíková Babyrádová, H. (2014). *Výtvarný projev dítěte předškolního věku v jednadvacátém století*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- [28] Stehlíková Babyrádová, H. (2016). *Vize v umění a ve výchově uměním*. Brno: Barrister & Principal.
- [29] Svatošová, V. (2010). *Tvořivé myšlení a inovace*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského.
- [30] Szobiová, E. (2016). *Tvorivosť-poznávanie tajomstiev*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk.
- [31] Šobáňová, P. (2006). *Kapitoly z didaktiky výtvarné výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- [32] Tomková, A., Kašová, J., & Dvořáková, M. (2009). *Učíme v projektech*. Praha: Portál.
- [33] Valenta, M., & Müller, O. (2007). *Psychopedie: [teoretické základy a metodika]*. Praha: Parta.

- [34] Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.
- [35] Vávrová, B. (2012). Co vypráví hlína dětem: Metodická příručka keramických technik a jejich využití v arteterapii. *Česká arteterapeutická asociace*, (29), 53-62.
- [36] Wright, S. (2010). *Understanding creativity in early childhood: meaning-making and children's drawing*. Los Angeles: SAGE.
- [37] Zelinková, O. (2011). *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Praha: Portál.
- [38] Zormanová, L. (2012). *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada.

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

3D	Trojdimenzionální.
APOD.	A podobně.
Č.	Číslo.
INSEA	International Society for Education through Art (překlad: Mezinárodní společnost pro výchovu uměním).
MŠ	Mateřská škola.
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.
TZV.	Tak zvaný.
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (překlad: Organizace Spojených národů pro výchovu, vědu a kulturu).

**SEZNAM OBRÁZKŮ**

Obrázek 1: Plán obce I.....	38
Obrázek 2: Plán vesnice II.....	38
Obrázek 3: Plán vesnice III.....	39
Obrázek 4: Plán vesnice IV.....	39
Obrázek 5: Silnice I.....	42
Obrázek 6: Silnice II.....	42
Obrázek 7: Silnice III.....	42
Obrázek 8: Silnice IV.....	43
Obrázek 9: Silnice V.....	43
Obrázek 10: Silnice VI.....	43
Obrázek 11: Rostliny I.....	46
Obrázek 12: Rostliny II.....	46
Obrázek 13: Rostliny III.....	46
Obrázek 14: Dopravní prostředky I.....	48
Obrázek 15: Dopravní prostředky II.....	49
Obrázek 16: Dopravní prostředek III.....	49
Obrázek 17: Dopravní prostředek IV.....	49
Obrázek 18: Budovy I.....	52
Obrázek 19: Budovy II.....	52
Obrázek 20: Budovy III.....	53
Obrázek 21: Budovy IV.....	53
Obrázek 22: Nábytek I.....	55
Obrázek 23: Nábytek II.....	56
Obrázek 24: Nábytek III.....	56
Obrázek 25: Nábytek IV.....	56
Obrázek 26: Sochy I.....	58
Obrázek 27: Sochy II.....	59
Obrázek 28: Sochy III.....	59
Obrázek 29: Instalace I.....	62
Obrázek 30: Instalace III.....	62
Obrázek 31: Instalace III.....	62
Obrázek 32: Instalace IV.....	63

---

Obrázek 33: Instalace V.....	63
Obrázek 34: Ukázka vyplněného hodnotícího archu dítěte .....	65

**SEZNAM TABULEK**

<i>Tabulka 1 – Charakteristika projektu</i> .....	31
<i>Tabulka 2 – Přehled jednotlivých dnů</i> .....	32
<i>Tabulka 3 – Reflexe 1. výstupu</i> .....	37
<i>Tabulka 4 - Reflexe 2. výstupu</i> .....	41
<i>Tabulka 5 - Reflexe 3. výstupu</i> .....	44
<i>Tabulka 6 - Reflexe 4. výstupu</i> .....	47
<i>Tabulka 7 - Reflexe 5. výstupu</i> .....	50
<i>Tabulka 8 - Reflexe 6. výstupu</i> .....	55
<i>Tabulka 9 - Reflexe 7. výstupu</i> .....	57
<i>Tabulka 10 – Zpětná vazba dětí</i> .....	64
<i>Tabulka 11 - Evaluace</i> .....	65

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Souhlas rodiče se zveřejněním fotografií dětí

Příloha P II: Hodnotící arch dětí

Příloha P III: Pozorovací arch učitele č. 1

Příloha P IV: Pozorovací arch učitele č. 2

Příloha P V: Pozorovací arch učitele č. 3

Příloha P IV: Pozorovací arch učitele č. 4



## PŘÍLOHA P I: SOUHLAS RODIČE SE ZVEŘEJNĚNÍM FOTOGORAFIÍ DĚTÍ

Vážený rodiče,

Jmenuji se Marcela Dabbergerová a jsem studentka oboru Učitelství pro mateřské školy ve Zlíně. Od 20. 1. 2020 do 7. 2. 2020 budu v MŠ Štítná nad Vláří realizovat výtvarný projekt k bakalářské práci – Prostorová tvorba a její význam pro děti předškolního věku. Obracím se na Vás s žádostí o pořízení a použití fotografií z projektu pouze do své bakalářské práce. Děkuji.







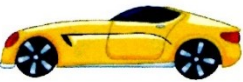
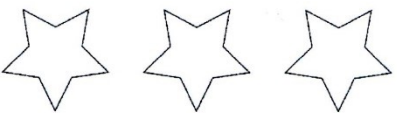


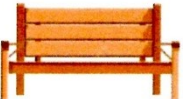


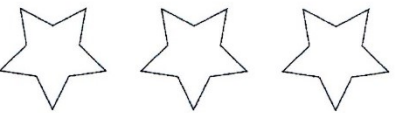


Jméno dítěte: \_\_\_\_\_

Zakroužkujte možnost: Souhlasím  Nesouhlasím

Podpis: \_\_\_\_\_

---

## PŘÍLOHA P II: HODNOTÍCÍ ARCH DĚTÍ

<p>1.</p> 	
<p>2.</p> 	
<p>3.</p> 	
<p>4.</p> 	
<p>5.</p> 	
<p>6.</p> 	
<p>7.</p> 	
<p>8.</p> 	

**PŘÍLOHA P III: POZOROVACÍ ARCH UČITELE – Č. 1**

Evaluace učitelky mateřské školy		
Metoda: pozorování		
Datum: _____		
<b>POZOROVACÍ ARCH</b>		
<b>Výtvarné činnosti</b>		
<b>Práce s dětmi, komunikace</b>		

**PŘÍLOHA P IV: POZOROVACÍ ARCH UČITELE – Č. 2**

<p><b>Motivace, zaujetí</b></p>	<p>POZOROVACÍ ARCH</p>	
		<p>Význam činnosti</p>
<p><b>Strategie, organizace</b></p>		
		<p>Práce s dětmi</p>
<p><b>Materiály</b></p>		

**PŘÍLOHA P V: POZOROVACÍ ARCH UČITELE – Č. 3**

<b>Výtvarné techniky</b>		
<b>Výsledný produkt</b>		
<b>Využitelnost v praxi</b>		
<b>Doporučení do budoucna</b>		

**PŘÍLOHA P VI: POZOROVACÍ ARCH UČITELE – Č. 4**

<p>Prostor na dodatek (volný komentář)</p>		
<p>Podpis: _____</p>		