

Netradiční materiály v tvořivých činnostech dětí v mateřské škole

Silvie Řehořiková

Bakalářská práce
2022



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2021/2022

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Silvie Řehoříková**
Osobní číslo: **H200098**
Studijní program: **B0112P300001 Učitelství pro mateřské školy**
Forma studia: **Kombinovaná**
Téma práce: **Netradiční materiály v tvořivých činnostech dětí v mateřské škole**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše o výtvarném projevu a tvořivosti dítěte předškolního věku.
Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti používání tradičních a netradičních materiálů v tvořivých činnostech dětí.
Vytvoření sady tvořivých aktivit s využitím netradičních materiálů.
Realizace a ověření sady aktivit ve vybrané mateřské škole.
Evaluace a zpracování doporučení pro praxi mateřských škol.

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

Seznam doporučené literatury:

- Bezděková, L., Kubecová, M., Kupcová, Z., & Váňová, H. (2016). *Rozvíjíme výtvarné dovednosti a fantazii dětí*. Praha: Raabe.
- Hazuková, H. (2011). *Výtvarné činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe.
- Horová, J. (2010). *100 inspirací z Ekoateliéru: moderní abeceda tvořivé recyklace*. Praha: Portál.
- Sakr, M. (2018). *Creativity and Making in Early Childhood*. London: Bloomsbury Publishing.
- Slavíková, V., Slavík, J., & Eliášová, S. (2019). *Dívej se, tvoř a povídej!* Praha: Portál.
- Stadlerová, H. et al. (2020). *Uměním tě proměním. Výtvarné činnosti a jejich přínos předškolnímu vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita.

Vedoucí bakalářské práce: **doc. PaedDr. Hana Stadlerová, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **12. října 2021**
Termín odevzdání bakalářské práce: **29. dubna 2022**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

L.S.
prof. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 12. října 2021

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 obhajoby¹⁾;
- 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. 3²⁾;
- podle § 60³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – 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(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně
21.4.2022

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 nevydělčně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výtisky, 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, užitje-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Bakalářská práce je teoreticko-aplikačního charakteru. Zabývá se využitím netradičních materiálů v tvořivých činnostech dětí v prostředí mateřské školy. V teoretické části práce jsou vymezeny pojmy, které se vztahují k tvořivosti dítěte. Dále jsou popsány podmínky podněcující tvořivost a bariéry v prostředí mateřské školy. V závěru teoretické části je uvedeno rozlišení tradičních a netradičních materiálů a možnosti jejich využití v tvořivých činnostech dětí předškolního věku. Praktická část zahrnuje sadu tvořivých aktivit, které využívají netradiční materiály. Součástí je taktéž ověření a reflexe kompletní sady aktivit ve vybrané mateřské škole a zpracované doporučení pro praxi mateřských škol.

Klíčová slova: tvořivost dítěte, tvořivá činnost, netradiční materiál

ABSTRACT

The bachelor thesis is of theoretical-applied character. It deals with the use of non-traditional materials in creative activities of children in the kindergarten environment. The theoretical part of the thesis defines the concepts related to the child's creativity. Furthermore, the conditions that stimulate creativity and the barriers in the kindergarten environment are described. The theoretical part concludes with a distinction between traditional and non-traditional materials and the possibilities of their use in the creative activities of preschool children. The practical part includes a set of creative activities that use non-traditional materials. It also includes a validation and reflection of the complete set of activities in a selected kindergarten and elaborated recommendations for kindergarten practice.

Keywords: child creativity, creative activity, non-traditional material

Ráda bych nejprve poděkovala vedoucí mé bakalářské práce paní doc. PaedDr. Haně Stadlerové, Ph.D., za její odborné vedení, inspiraci a cenné rady v průběhu tvorby bakalářské práce a ochotu při konzultacích. Dále bych chtěla poděkovat mateřské škole, ve které bylo možné ověřit vytvořenou sadu tvořivých aktivit. Poděkování patří také mé rodině a partnerovi za motivaci a podporu během studia.

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

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 TVOŘIVOST DÍTĚTE	12
1.1 ZNAKY TVOŘIVOSTI	12
1.2 DĚTSKÁ TVOŘIVOST	13
1.2.1 Magické období tvořivosti dítěte	14
2 TVOŘIVOST DÍTĚTE A JEJÍ ROZVOJ V PROSTŘEDÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY	17
2.1 TVOŘIVÁ, TVŮRČÍ A PŘETVÁŘECÍ ČINNOST.....	17
2.2 PROSTŘEDÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY PODNĚCUJÍCÍ TVOŘIVOST	18
2.2.1 Tvořivý učitel a jeho role v rozvoji tvořivosti dítěte.....	19
2.3 BARIÉRY TVOŘIVOSTI V MATEŘSKÉ ŠKOLE	20
3 MATERIÁLY V TVOŘIVÝCH ČINNOSTECH	24
3.1 VÝTVARNÝ MATERIÁL	24
3.2 DĚLENÍ VÝTVARNÝCH MATERIÁLŮ	25
3.3 TRADIČNÍ VÝTVARNÉ MATERIÁLY.....	26
3.3.1 Papír	26
3.3.2 Barvy a tuše.....	27
3.3.3 Modelovací hmoty	27
3.4 NETRADIČNÍ VÝTVARNÉ MATERIÁLY	28
3.4.1 Přírodní materiály.....	28
3.4.2 Odpadové materiály a věci kolem nás.....	29
II PRAKTICKÁ ČÁST	31
4 CÍLE PRAKTICKÉ ČÁSTI	32
4.1 MOTIVACE PRO STANOVENÍ CÍLŮ	32
5 CHARAKTERISTIKA MATEŘSKÉ ŠKOLY	33
5.1 CHARAKTERISTIKA TŘÍDY	33
6 SADA TVOŘIVÝCH AKTIVIT	34
6.1 HRÁTKY S BLÁTEM A BARVAMI.....	34
6.2 VŮNĚ A BARVY ČAJE A KÁVY	38
6.3 NA VLNÁCH HOLICÍ PĚNY	41
6.4 NETRADIČNÍ KULIČKOVANÁ.....	44
6.5 OBJEKTY Z VLNITÉ LEPENKY.....	47
6.6 VÝTVARNÍ DETEKTIVOVÉ.....	50

7 ZÁVĚREČNÁ REFLEXE A DOPORUČENÍ PRO PRAXI MATEŘSKÝCH ŠKOL.....	54
ZÁVĚR	56
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	57
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	60
SEZNAM OBRÁZKŮ	61

ÚVOD

Bakalářská práce se zabývá tvořivými činnostmi v prostředí mateřské školy, při nichž jsou používány netradiční materiály. Skládá se ze dvou částí, a to teoretické a praktické. Cílem teoretické části je vymezit teoretická východiska týkající se rozvoje tvořivosti dítěte předškolního věku a tvořivých činností s použitím netradičních materiálů.

V teoretické části práce se budu v rámci první kapitoly zabývat rozvojem tvořivosti dítěte v souvislosti s rozvojem jeho myšlení. Druhá kapitola se zaměří na konkrétní prostředí, ve kterém může být tvořivost dítěte rozvíjena, a to na mateřskou školu. Kromě podmínek, které odborníci doporučují v mateřské škole navodit pro úspěšný rozvoj tvořivosti se zaměřím také na úlohu učitele v tomto procesu. Závěrečná část druhé kapitoly přiblíží bariéry tvořivosti, kterým mohou být děti vystaveny. Vysvětlení pojmů tradiční a netradiční materiál včetně jejich příkladů a možností využití v rámci tvořivých činností poskytne třetí a zároveň poslední kapitola teoretické části.

Praktická část si klade tři cíle, kterými jsou navrhnout, ověřit a následně evaluovat sadu tvořivých aktivit určených dětem předškolního věku. V jejím úvodu je vysvětlena motivace pro stanovení cílů vycházející z mé dosavadní pedagogické praxe. Jednotlivé aktivity jsou pro větší názornost doplněny o fotografie. V závěru praktické části je uvedeno doporučení pro praxi mateřských škol.

Téma zaměřené na tvořivé činnosti jsem zvolila z důvodu mého osobního zaujetí v oblasti tvořivých činností, které se začalo rozvíjet již na základní škole, kde mým koníčkem byla animovaná tvorba a tvorba s keramickou hlinou. Toto zaujetí mi vydrželo až do současnosti. V tématu práce spatřuji rostoucí potenciál a domnívám se, že zvláště v současné době po dlouhých měsících s omezenými možnostmi tvořivého vyžití je třeba u dětí tvořivost a s ní spojené tvořivé myšlení rozvíjet. Ráda bych získané znalosti a zkušenosti z oblasti, na kterou se bakalářská práce orientuje, využila v praxi v mateřské škole.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 TVOŘIVOST DÍTĚTE

Tvořivost je zkoumána již od padesátých let dvacátého století, a přesto na otázku, jak vysvětlit tento pojem, prozatím nemůžou odborníci odpovědět jednotně. Představuje obsáhlý pojem, který je velmi obtížné definovat, jelikož se neustále rozvíjí prostřednictvím výzkumu (Novotná & Jurčíková, 2012). Je však patrné, že v dnešní době má tvořivost své důležité místo, a to jako klíčová dovednost dvacátého prvního století a jejímu postavení je přisuzován stejný význam jako např. matematické gramotnosti (Stadlerová et al., 2020). Zejména v posledním desetiletí je tvořivosti orientované na děti a mládež věnována velká pozornost (Szobiová, 2016). Tvořivost jako taková tedy zahrnuje jak elementární dětskou tvořivost, tak i výjimečné schopnosti geniálních jedinců a představuje mnohovýznamový konstrukt (Štěpánková, 2020). Proto je třeba si tento bohatý pojem před konkretizací na dítě přiblížit prostřednictvím definic a pohledů odborníků.

1.1 Znaky tvořivosti

Američtí psychologové E. P. Torrance a J. P. Guilford, kteří jsou považováni za průkopníky v oblasti výzkumu zaměřeného na tvořivost, zdůrazňují ve svých definicích jako její znaky zejména novost a také užitečnost. Torrance ji spojuje také s plynulostí a flexibilitou (Novotná & Jurčíková, 2012). Guilford spolu s novostí neboli originalitou uvádí fluenci, flexibilitu, elaboraci, senzitivitu a improvizaci jako znaky tvořivého člověka (Waldaufová, 2017).

Se zařazením novosti a užitečnosti do definice tvořivosti souhlasí Štěpánková (2020), která je popisuje jako základní rysy tvořivosti a doplňuje definici o třetí rys, a to schopnost člověka prodat svou myšlenku, obhájit její kvality.

Hazuková (2014) poukazuje na další rysy tvořivosti jakými jsou nespokojenost s daným stavem a potřeba jedince tento stav změnit a také ochota experimentovat.

To, že tvořivostí oplývá každý jedinec uvádí autorky Fichnová & Szobiová (2012), které upozorňují na to, že sice tvořivý je každý člověk, liší se však úroveň tvořivosti u konkrétního jedince. Tvořivost je podle nich jedna z nejdůležitějších schopností, která přispívá člověku k jeho lepšímu prosazení v životě.

O vlivu tvořivosti na život člověka pojednává Valachová (2013), která označuje tvořivost jako výzvu na prožití produktivního a kvalitního života, ve kterém si člověk uvědomuje, že je více důležité být než něco vlastnit.

C. Rogers ve svém pojetí tvořivosti poukazuje na vznik nového produktu (Novotná & Jurčíková, 2012) stejně jako R. Bean, který tvrdí, že tvořivost je proces, jehož výsledkem je produkt, jehož prostřednictvím se ostatní dozvídají něco o autorovi (Waldaufová, 2017). O významu produktu v kreativitě pojednává i Jurčová (2009, s.20), která uvádí, že „*kreativita spočívá v produktu, který je nový a vhodný zároveň.*“

Wright (2010) definuje kreativitu poměrně zešíroka, a to jako kognitivní nebo duševní vlastnost a také jako osobnostní rys.

V práci je používán jak pojem tvořivost, tak i kreativita. Prostřednictvím definic z odborných zdrojů považují tato slova za synonyma.

Z množství bohatých definic nelze vybrat pouze jednu, s níž bych se ztotožňovala, proto si dovolím sumarizovat získané poznatky odborníků do několika bodů, které jsou zásadní a považují je za nosné pro pochopení pojmu tvořivost.

- Tvořivost je soubor schopností, jehož prostřednictvím člověk dokáže vytvořit originální a užitečný produkt.
- Tvořivostí oplývá každý člověk na planetě, je jeho součástí jako osobnostní rys ve větší či menší míře, záleží také na tom, jak ji dokáže člověk využít a dál rozvíjet.
- Tvořivý člověk se projevuje jako pohotový, flexibilní, přemýšlivý jedinec. Je schopen plynule s hlubším zamyšlením, ale i improvizovaně přizpůsobit své chování a jednání a svůj produkt – ať už se jedná o myšlenku nebo produkt výtvarného charakteru obhájit.
- Provází člověka celým životem, ovlivňuje jeho úspěchy i neúspěchy a kvalitu prožívaného života.

1.2 Dětská tvořivost

Vzhledem k tomu, že bakalářská práce se zaměřuje na tvořivé činnosti dítěte předškolního věku, je třeba si přiblížit, jak se rozvíjí a projevuje tvořivost zejména v této etapě života.

Předškolní období, nazýváno také jako věk hry, trvá přibližně od 3 do 6 až 7 let. Jeho ohraničení však není podmíněno pouze fyzickým věkem dítěte, ale zejména sociálně. (Vágnerová & Lisá, 2021). Do spojitosti se hrou dávají předškolní období i Langmeier & Krejčířová (2006) a nazývají ho jako období hry. Právě hra se v tomto období stává hlavní činností dítěte, a proto spolu s Vágnerovou přikládají hře v předškolním období tak velký význam.

Hra je podle Thorové (2015, s. 382) „nepřirozenější a nevhodnější činností, protože díky ní se dítě rozvíjí ve všech vývojových oblastech“.

Označení „zlatý věk hry“ používá Szobiová (2016, s. 161), která námětové, dramatizující a konstruktivní hry dítěte řadí do kategorie **tvořivé hry**, ve kterých si dítě samo vytváří pravidla a průběh. Tvořivá hra je hlavní náplní každého dne dítěte v této etapě života.

Matějček (2005) vyzdvihuje význam předškolního období jako velké vývojové epochy, která výrazně ovlivňuje další život dítěte. Dítě v předškolním věku postupně vyspívá ve všech oblastech (fyzické, emoční i sociální), je velmi aktivní, společensky se emancipuje a projevuje svou neotřelou fantazii skrze hru.

Zejména ve zmíněné hře dítě projevuje také svou tvořivou aktivitu. Hra spolu s tvořivostí (kreativitou) a výtvarným projevem úzce souvisí se způsobem, jak dítě nahlíží na svět a jak jej chápe (Slavíková, Hazuková & Slavík, 2010). Celé předškolní období je považováno za nejvhodnějším obdobím pro rozvoj kreativity a je velmi významné pro její další rozvoj (Cejpková, 2015). Je možné to vysvětlit tím, že děti a mladí lidé jsou více vnímaví na vlivy okolního prostředí než starší lidé (Szobiová, 2016).

Celkem rozlišujeme tři základní stádia rozvoje tvořivé aktivity dítěte:

- stádium prekreativní – od narození do šesti let;
- stádium správných odpovědí – od sedmi do deseti let;
- stádium kreativní – od deseti do jedenácti let.

(Waldaufová, 2017)

1.2.1 Magické období tvořivosti dítěte

Pro učitele v mateřské škole je zásadní první stádium od narození do 6 let, které bývá označováno jako **stádium prekreativní** (Waldaufová, 2017) nebo jako **magické období kreativity** (Cejpková, 2015).

Na počátku prekreativního stádia je tvořivost dítěte náhodná, nezáměrná, nezralá. S postupem času si dítě prochází obdobím senzomotorické hry, která představuje počátek prvního vzestupu tvořivosti. Dítě tuto prvotní tvořivost (prekreativitu) buduje na základě smyslové zkušenosti (Hazuková, 2014). Na význam smyslové zkušenosti s vnímáním a následným zobrazováním tvaru a prostoru upozorňuje Stehlíková Babyrádová (2014).

V poznávání okolního světa pomáhá dítěti kromě jeho přímé zkušenosti i představivost. Je pro něj typické zpracovávání informací fantazijním způsobem a uvažování, které zatím není

ovládáno logikou, ale intuicí. Dítě má potřebu být iniciativní, samo něco zvládnout a vytvořit a díky tomu potvrdit své kvality (Vágnerová & Lisá, 2021).

Při tvorbě dítě neuvazuje nad tím, jak bude vypadat výsledný výtvar, ale užívá si samotný proces tvoření. Tvorba a pocity, které při ní dítě má, jsou postaveny nad konečný produkt tvorby. (Waldaufová, 2017). Tuto dětskou touhu poznávat, bádát a prožívat tvorbu a pokusy bychom měli podle Mertina (2016) využít a tvořivost, jež se u dítěte postupně rozvíjí dále podporovat.

V této myšlence se naprosto ztotožňuji s Mertinem. Potřebu dítěte něco vytvořit, bádát může učitelka v mateřské škole naplňovat prostřednictvím tvořivých činností, které by měly být dle mého názoru nedílnou součástí vzdělávacího programu, a to ideálně každý den. Samozřejmě by měly být činnosti pro dítě dobrovolné, založené na jeho vlastní aktivitě.

V dětské tvořivosti se odráží také komplexní způsob myšlení dítěte. Dle Vágnerové a Lisé (2021) existují tři znaky nebo také způsoby myšlení, které jsou charakteristické pro dítěte předškolního věku. Jsou jimi:

Egocentrismus

Dítě má tendenci ulpívat na jednom znaku a také na svém názoru, který považuje za jediný možný a správný. Nechápe, proč by mělo posuzovat situaci z více hledisek a jeho úsudky jsou zkreslené jeho vlastním poznáním.

Fenomenismus

Okolní svět je pro dítě takový, jaký se mu jeho očima jeví a jeho podstatu spojuje s viditelnými znaky.

Prezentismus

Myšlení dítěte je vázáno na přítomnost. Dítětem vnímaný obraz světa je pro něj subjektivní jistotou, kdy se opakovaně přesvědčuje sebe samo o určitém jevu. To, co dítě vidí a jak to vnímá, určuje přesvědčení, že tomu i rozumí.

Na znaky myšlení dítěte a způsoby získávání informací z okolního prostředí navazuje jejich zpracovávání, které je stejně jako získávání jedinečné a charakteristické pro předškolní věk. Zahrnuje magičnost, animismus, arteficialismus a absolutismus (Vágnerová & Lisá, 2021). Jednotlivé způsoby zpracovávání informací jsou pak vysvětlovány následovně:

Magičnost je tendence dětí pomáhat si při pochopení okolního světa fantazií. Předškolní děti mezi fantazií a skutečností příliš nerozpoznávají rozdíl (Vágnerová & Lisá, 2021). I ve školním věku se ale mohou objevit obtíže dětí s odlišením reality od fikce, jelikož magičnost u dětí slábne pomalu (Thorová, 2015).

Prostřednictvím **animismu** nebo také **antropomorfismu** dítě připisuje vlastnosti živých bytostí neživým objektům. Je například přesvědčeno, že slunce nebo voda se pohybují stejně jako lidé a zvířata (Vágnerová & Lisá, 2021). Příklad personifikace vody lze najít i v publikaci Lagmeiera & Krejčířové. Uvádí komentář čtyřleté holčičky, která při pozorování vytékající vody z nádrže konstatuje: „*Tatínku, ta vodička je ráda, že tak pěkně uplavává, vid’? Aspoň ji nebudou ryby zlobit.*“ (Langmeier & Krejčířová, 2006, s. 92). Thorová (2015, s. 388) jako příklad animismu u dítěte uvádí otázku dítěte: „*Neplakal ten strom, když mu uřízli větev?*“

Arteficialismus je způsob, jakým si dítě vykládá vznik světa a jeho znaků. Dítě si myslí, že za vším stojí nějaká bytost, člověk, a proto si může vyvodit, že hvězdy a měsíc byly někým posazeny na oblohu anebo, že hory vyrostly ze zasazených kamínků (Vágnerová & Lisá, 2021).

Přesvědčení, že vše, co dítě poznalo, je neměnné, jednoznačné a definitivní, je označováno jako **absolutismus** (Waldaufová, 2017).

Pro učitele v mateřské škole je znalost znaků dětského myšlení a způsobů zpracování informací důležitá, jelikož mu pomáhá v pochopení vnímání okolního světa dítětem. Je podle mě „mostem“ pro učitele k přijetí toho, jak dítě předškolního věku nahlíží na problém a jak ho následně řeší.

Podkapitola pojednávající o dětské tvořivosti přiblížila východiska jejího rozvoje, a to konkrétně v předškolním období, a poskytla vhled i do problematiky myšlení dítěte, které s tvořivostí úzce souvisí. Zároveň uzavírá první kapitolu, jejímž cílem bylo přiblížit pojem tvořivost v obecné rovině i v rovině zaměřené na předškolní období. Na první kapitulu navazuje kapitola druhá, zabývající se možnostmi rozvíjení tvořivosti u dětí v konkrétním prostředí, a to v mateřské škole.

2 TVOŘIVOST DÍTĚTE A JEJÍ ROZVOJ V PROSTŘEDÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY

Mateřská škola jako instituce preprimárního vzdělávání poskytuje dítěti podmínky pro harmonický zdravý rozvoj ve všech oblastech. Jednou z nich je bezpochyby i oblast psychologická, která zahrnuje tvořivost dítěte. Tato kapitola pojednává o činnostech, prostřednictvím kterých dochází v mateřské škole k podněcování tvořivosti u dětí. Dále se zaměřuje na pozici učitele v procesu rozvoje tvořivosti a na faktory a bariéry, které negativně ovlivňují tento proces v mateřské škole.

2.1 Tvořivá, tvůrčí a přetvářecí činnost

Ve spojitosti s vyjadřováním tvořivosti člověka lze hovořit o činnostech tvořivých, tvůrčích a přetvářecích. Existují mezi nimi však rozdíly ve významu.

Jako **tvořivou činnost** označuje Hazuková (2012) takovou činnost, ve které převládá vlastní tvorba jedince (vytváření, přetváření) nad reprodukcí. Ve spojení s dětskými aktivitami, směřujícím k rozvoji tvořivosti, ale doporučuje použít označení „**přetvářecí činnost**“ (Hazuková, 2014).

Tvůrčí činnost je pak obvykle spojována s nejvyšším stupněm zhodnocení tvořivé činnosti jako tvorby, orientované umělecky nebo vědecky (Hazuková, 2014). Opravilová (2016) považuje za tvůrčí činnost i výchovu.

Prostřednictvím již zmíněné **přetvářecí činnosti** dochází ke změně objektu, z něhož se stává nový objekt. Může k tomu docházet skutečným přetvořením nebo jen pouhou představou a nápadem. Typickým příkladem přetvářecí činnosti v prostředí mateřské školy je výtvarná přetvářecí činnost (Hazuková, 2014). Je realizována pomocí výtvarných vyjadřovacích prostředků, mezi které se řadí také materiálně technické prostředky, dále přiblíženy v kapitole tři.

Výtvarně orientované činnosti v mateřské škole jsou nedílnou součástí výchovného působení učitelky, jejíž snaha by měla směřovat k tomu, aby výtvarný projev dítěte byl samostatný a osobitý (Kupcová, 2016). Je však ještě nutno uvést, že výtvarná činnost není jediná, ve které se tvořivost projevuje. Avšak představuje důležitý nástroj sloužící k jejímu rozvoji (Štěpánková, 2013).

2.2 Prostředí mateřské školy podněcující tvořivost

Mateřská škola poskytuje podmínky pro komplexní rozvoj osobnosti dítěte, jejíž součástí je i tvořivost. Mertin (2016) považuje za jeden z důležitých úkolů mateřské školy právě podněcování tvořivosti u dětí.

Učitelé v různých typech škol jsou si dle výsledků více výzkumů vědomi toho, že bez vytvoření vhodných podmínek není možné dosáhnout pokroku v rozvoji kreativity dětí a žáků (Szobiová, 2016).

Oprailová (2016) definovala základní podmínky pro mateřskou školu, díky kterým je možné rozvíjet tvořivé činnosti dětí. Zařadila mezi ně například:

- vytvoření bezpečného, podnětného a rozmanitého prostředí;
- poskytnutí dostatku prostoru, času a klidu pro volnou hru;
- využití aktivizujících metod a kladení otevřených otázek;
- podpoření spolupráce sebevyjádření dítěte a uspokojení jeho základních potřeb;
- respektování osobnosti jedince;
- tvořivého pedagoga.

Pokud škola usiluje o podněcování tvořivé činnosti dětí a vytvoření vhodných podmínek, měla by podle Szobiové (2016, s. 77) navodit tvořivé klima školy, které spočívá například ve „*vytvoření atmosféry pohody, svobody, spontánnosti a hravosti*“ dále v „*poskytnutí klima, které postrádá externí hodnocení*“ anebo „*vytvoření prostoru pro rozvíjení nápadů a řešení*“.

Štěpánková (2013) k tematice dodává, že je kromě poskytnutí bezpečného místa pro tvorbu, dostatku času a hravé formy významné nechat děti svobodně pracovat, experimentovat s výtvarnými prostředky a nabídnout jim prostředky umožňující improvizaci.

Samostatnou svobodnou tvorbu a demokratické vedení činností vyzdvihuje i Jařabáč (2017), který k podmínkám rozvoje tvořivosti ve škole stejně jako Oprailová (2016) přidává pojem „*tvořivý učitel*“. A právě na něj se zaměřuji v následujícím textu se stejnojmenným názvem.

2.2.1 Tvořivý učitel a jeho role v rozvoji tvořivosti dítěte

V navození klima a atmosféry dané školy podněcující dětskou tvořivost, je pedagogicky významný přístup učitele a podmínky, které pro rozvoj tvořivosti vytváří (Opravilová, 2016).

Waldaufová (2017, s. 98) o učitelkách v mateřských školách uvádí, že jsou považovány za „*vysoce tvořivé pedagogy a umí si poradit v každé situaci, jsou výtvarně a hudebně nadané, zvládají základy herectví, zahrají na hudební nástroj, složí si básničku nebo vymyslí pohádku*“. S tímto tvrzením se ztotožňuji. Učitelka v mateřské škole by měla pohotově reagovat, a také přizpůsobovat vzdělávací program potřebám a zájmům dětí s respektováním výchozího dokumentu, kterým je Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV). Veškeré plánování činností by pak mělo vycházet nejen z kurikulárních dokumentů, ale i ze znalostí rozvoje dítěte předškolního věku, včetně myšlení a tvořivosti, které byly popsány v kapitole jedna.

V procesu rozvoje dětské tvořivosti je podle Wiegerové (2015, s. 61) „*důležitá učitelka, která je tvořivá a zároveň empatická*“.

Tvořivost učitele v podmínkách školy je dle Szobiové (2016) možné chápat, jako určitou schopnost spontánně reagovat adekvátně situaci a nahlížet na případné problémy neobvykle a nacházet různé nové způsoby jejich řešení. S výkladem tvořivosti učitele podle Szobiové (2016) se shoduje pojetí Wiegerové (2015), která vysvětluje, že tvořivá učitelka se projevuje hledáním dalších možností a variací při práci s dětmi. Při ní také podněcuje dětské nápady a naplánované činnosti pojímá tak, aby byly pro děti přínosné, uživatelné a uchopitelné v praxi.

Při vymýšlení činností zaměřených na rozvoj tvořivosti Opravilová (2016) upozorňuje na to, že není nutné vytvářet složité a působivé činnosti, pro dítě mnohdy obtížné, ale je možné vycházet z běžných situací. Ponechání dostatku času pro tvorbu, na první pohled s obyčejnými věcmi, může dle mého názoru poskytnout přínosné poznatky o tvorbě dítěte.

Učitelka mateřské školy by měla podle Hazukové (2014) při rozvíjení tvořivosti u dětí ve věku od tří do šesti let podporovat volnou hru, nekritizovat a nepřerušovat ji a poskytovat všestranné podněty a dostatek příležitostí pro rozvoj představ a řešení problémů.

Fichnová a Szobiová (2012) se v jejich publikaci zabývaly stanovením zásad, při jejichž dodržování může učitel podporovat tvořivé myšlení dítěte. Celkem stanovily sedm zásad,

mezi které patří: „*nehodnotit, dobrovolnost, bezpečí, humor, potěšení ze hry, pochvala a hra*“ a ke každé z nich přidaly podrobnější vysvětlení (Fichnová & Szobiová, 2012, s. 7-8).

V podmínkách pro rozvoj tvořivosti a tvořivého myšlení dítěte, které navozuje mateřská škola a učitelé v ní, nachází autorky (Fichnová & Szobiová, 2012; Hazuková, 2014; Opravilová, 2016) shodu v následujících bodech, kterými jsou:

- vytvoření bezpečného podnětného prostředí;
- připravení aktivity jako hry, na kterou mají děti dostatek času;
- podporování dítěte v sebevyjádření a povzbuzování při aktivitě;
- absence hodnocení výsledku a kritiky.

Přestože má mateřská škola a učitelé v ní významnou roli při formování a rozvíjení tvořivosti, hlavní podíl na těchto procesech má dle Jařabáče (2017) zejména prostředí, ve kterém děti vyrůstají, a tím je jejich rodina. Je podle něj pravděpodobné, že když bude dítě vyrůstat v podnětném inspirujícím prostředí, bude se samo projevovat tvořivě.

Z dostupných odborných zdrojů je patrné, že při vytváření vhodných podmínek v mateřské škole jsou více zdůrazňovány ty, které přímo souvisejí s učitelem a jeho osobností. Osobnost učitele tak stojí v popředí při vývoji tvořivosti dítěte předškolního věku.

Kromě faktorů, kterými lze tvořivost podporovat a rozvíjet, existují také negativně ovlivňující faktory, překážky, bariéry, jejichž přehled poskytuje následující podkapitola.

2.3 Bariéry tvořivosti v mateřské škole

Tvořivý proces může u dítěte narážet na mnoho překážek (bariér), které mají za následek ovlivnění celého tvořivého výkonu dítěte. Na následujících řádcích jsou uvedeny příklady takových překážek z pohledu více autorů.

Autoři Isaksen, Stead-Dorval a Treffinger (2011) píší o bariérách tvořivosti jako o překážkách, blocích, které lidem znemožňují vidět více možností a zachovat si otevřený pohled na nové nápady. Podle nich mají vliv také na vznik stereotypního jednání u lidí.

Königová (2007) obecně dělí bariéry tvořivosti na **vnitřní** (interní) a **vnější** (externí). Mezi vnitřní bariéry zařazuje pocit nedostatku času a příliš velké odpovědnosti, nejistotu ve vztahu k okolí a vnitřní konflikty jedince. Kepičová (2018) interní bariéry dále rozděluje na:

- percepční – způsobují dítěti potíže při pochopení informace nutné pro řešení problému;
- emoční – představují mechanismy, kterými se člověk přirozeně brání nepříjemným situacím, nastávajícím v průběhu tvořivého procesu (například strach ze selhání, neúspěchu);
- intelektové – jsou projevem nedostatku intelektuálních předpokladů a vedou k volbě nevhodných myšlenkových taktik.

Podle Žáka (2017) má strach stejně jako další lidské emoce pozitivní i negativní vliv na myšlení a tvořivost člověka. Jako projevy strachu ve vztahu k procesu tvořivosti uvádí:

- *strach z odmítnutí řešení;*
- *strach z nezvládnutí úkolu;*
- *strach z osobního zesměšnění;*
- *strach ze ztráty hrdosti;*
- *strach z nedostatečně kreativního výstupu.*

(Žák, 2017, s. 41)

Děti v mateřské škole každý den zažívají situace, které doprovází různé emoce a strach je přirozeně jednou z nich, stejně jako radost nebo smutek. Jednou z úloh učitele při tvořivých činnostech je, dle mého názoru, podpoření sebedůvěry dětí. V případě, že učitel pomůže dítěti eliminovat strach z jeho případného selhání nebo nezvládnutí tvořivého úkolu, eliminuje tak vznik a růst síly bariéry, která dítě může svazovat.

Jako **vnější** bariéru tvořivosti zdůrazňuje Königová (2007) zejména okolní prostředí. Pro tvořivou aktivitu jedince a celkový rozvoj tvořivosti nejsou vhodné tmavé a malé místnosti a také větší míra hluku. S významem prostředí souhlasí Kepičová (2018, s. 119), která uvádí, že patří mezi „*největší faktory, které ovlivňují lidskou kreativitu*“. Odkazuje na autory jako jsou Jurčová, Tóthová nebo Zelina, kteří externí bariéry tvořivosti rozdělily podle jejich působení na tři okruhy – společnost, rodinu a školu.

Domnívám se, že uvedeným vnějším bariérám se v prostředí mateřské školy daří předcházet. Doposud na mě jakákoliv navštívená mateřská škola působila útulně, přívětivě s přihlédnutím na použité barvy a doplňky v interiéru. Přestože ne všechny mateřské školy

mají k dispozici velké prostory, měly by směřovat k vytvoření vhodných podmínek pro pobyt dětí.

Podle Königové (2007) působí dobře na rozvoj tvořivosti velký prostor, ticho, tlumená hudba anebo pobyt v přírodě. Všechny zmíněné varianty je možné přenést i do mateřské školy. Jelikož se bakalářská práce zabývá prostředím mateřské školy v souvislosti s tvořivostí, dále se zaměřím konkrétně na něj.

Bariéry tvořivosti ve školním prostředí uvádí Szobiová (2016), podle které se prostředí školy utlumující potenciální rozvoj tvořivosti vyznačuje zejména:

- důrazem na správnost (existuje pouze jeden správný výsledek);
- externím hodnocením (bezvýhradná pravda autority – učitele);
- tlakem na konformitu (tlak na respektování norem oslabuje originalitu);
- netrpělivostí při ztrátě času (nedostatek času nedovoluje rozvíjet nové nápady);
- rozdíly mezi hrou a prací (je třeba přidat hravost práci a hře vážnosti).

K faktorům negativně ovlivňujícím výsledné práce dětí z hlediska podpory a rozvoje tvořivosti a vizuální kvality se vyjadřuje Štěpánková (2013), která jako ty nejvýraznější a kvalitativně nejvýznamnější faktory označuje:

Nedostatečný formát

Formát A4 neposkytuje prostor pro hledání a uvažování o materiálu při malbě dítěte. Nebere v úvahu jeho motorické dovednosti a nutí ho svou tvorbu redukovat. Použití většího formátu je žádoucí, jelikož přináší dítěti možnost pracovat s prostředky, které přesahují jeho běžnou zkušenost.

Omezené a nevhodné prostředky

Široká nabídka výtvarných prostředků nezaručuje učiteli podporu tvořivosti. Skutečný význam má možnost improvizace. Opakovaný výběr stejného výtvarného prostředku pro děti neposkytuje jiné způsoby přemýšlení a významně omezuje jejich tvořivé uvažování. Učitel by se měl mít na pozoru i v případě použití nekvalitních prostředků – například pastelek neuvolňujících pigment. Pokud jsou pastelky při vybrané technice neefektivní, může dojít k opadnutí zájmu i motivace dítěte pro další tvorbu.

Používání šablon a předloh

Díky poskytnutí jednotného tématu, námětu již předem učitel směřuje výsledky práce dětí k tomu, aby nebyly chápány jako originální a přetváří tvořivou činnost v činnost mechanickou. Mým pohledem poměrně tragickou situaci, související s použitím šablon, výstižně popisuje Řepa (2019, s. 160), který píše o tom, jak „*především u dětí předškolního věku a mladších školáků většinou obcházíme instalované řady opakujících se výtvarných „námětů“, které by se daly souhrnně označit jako prezentace dokončených výrobků.*“

Aktivity zaměřené na výrobek a produkt

Orientace na vytvoření výrobku je úzce provázána s používáním šablon, jejichž negativní vliv byl popsán výše. Provedení výtvarných prací využívající šablony by bylo možné označit až za „řemeslné“. Při zaměření aktivity na tvorbu reprezentativního produktu je kladen učitelem důraz na úhlednost a dodržování pravidel což se neslučuje s podstatou tvořivosti.

Ploché téma

Je označením pro téma, které je učitelem zadáno stereotypně, obecně (často ve spojitosti s ročním obdobím) a nenutí dítě nad ním přemýšlet a hledat způsoby tvorby. Podle Stadlerové (2011) by mělo být téma pro děti atraktivní a přiměřené s ohledem na jejich věk a schopnosti. Otevřenost tématu je výchozí pro rozvoj zkušenosti a podporu učení dětí. Stadlerová (2011, s. 48) zdůrazňuje, že by zvolené téma „*mělo nabízet maximální možnosti pro aktivní přístup dítěte ke vzdělávání, podporovat jeho kreativitu, a to nejen výtvarnou.*“

Kapitola přibližující tvořivost, možnosti a limity jejího rozvoje v prostředí mateřské školy poskytla několik důležitých bodů, se kterými jsem dále pracovala při přípravě sady tvořivých aktivit. V úvodu bylo vysvětleno, s jakým typem činnosti je spojován rozvoj tvořivosti v mateřské škole. Bylo zjištěno, že na místo tvořivé činnosti doporučuje Hazuková (2014) použít označení „*přetvářecí činnost*“. V podkapitole věnující se přímo prostředí mateřské školy a učitelé byly definovány základní podmínky a zásady rozvoje tvořivé činnosti, ve kterých našlo více autorů shodu. Kapitulu uzavírá část, která poskytla vhled do problematiky bariér tvořivosti v mateřské škole. Akcentovala zejména převažující vnější bariéry a upozornila na nejvýraznější faktory, které negativně ovlivňují tvořivý proces. Zejména odstavce v jejím závěru mají dle mého názoru praktickou hodnotu pro učitelky mateřských škol.

Následující kapitola se věnuje materiálům, které mohou být využívány v mateřské škole při tvořivých činnostech, jejich dělením a možnostem využití.

3 MATERIÁLY V TVOŘIVÝCH ČINNOSTECH

Poslední kapitola teoretické části práce se zabývá materiály, které je možné využít v rámci činností tvořivého charakteru. V úvodu poskytuje vysvětlení pojmu výtvarný materiál. Tento pojem jsem zvolila, jelikož Hazuková (2014) uvádí jako typický příklad tvořivé činnosti v mateřské škole výtvarnou přetvářecí činnost využívající výtvarné vyjadřovací prostředky, tedy i materiály. Pro lepší orientaci v pojmech souvisejících s materiály je vymezen také pojem výtvarný prostředek. Dále jsou přiblíženy tradiční výtvarné materiály a v závěru kapitoly jsou uvedeny materiály považované za netradiční.

3.1 Výtvarný materiál

Výtvarný materiál spadá podle Slavíkové, Hazukové & Slavíka (2010) do obsáhlé skupiny **výtvarných prostředků**. Hazuková (2011, s. 38) označuje výtvarné prostředky jako „*soubor všech speciálních materiálních i nemateriálních prostředků, s nimiž pracujeme při výtvarné tvorbě, výtvarných představách i fantazii, výtvarném vnímání a komunikaci o výtvarných jevech.*“

Původní rozdělení výtvarných prostředků, které zahrnovalo pouze čtyři komponenty – výtvarné prvky, techniky, nástroje a materiály bylo rozšířeno Slavíkovou, Hazukovou & Slavíkem (2010), a tak vznikl následující široký výčet zahrnující:

- výtvarné prvky – linie, barvy a tvary apod.;
- výtvarnou kompozici – vztahy mezi výše uvedenými prvky (například umístění);
- výtvarné symboly – obsahy, které odhalí pozorovatel;
- procesy tvorby – osobité přístupy autora jako nadsázka nebo zjednodušení;
- výtvarné techniky;
- výtvarné nástroje;
- výtvarné materiály.

Hazuková (2011) vychází z výše uvedeného rozdělení, ve kterém poslední tři uvedené složky – výtvarné techniky, nástroje a materiály řadí společně do skupiny s názvem materiálně-technické prostředky realizace.

Výtvarné materiály následně definuje jako „*všechny materiály použitelné pro realizaci výtvarných činností plošných, prostorových i časoprostorových*“. (Hazuková, 2011, s. 42). Jako příklady uvádí různé typy papírů, sádku a sochařskou hlínu, textil a barviva.

Všechny uvedené prostředky včetně materiálů poskytují vytvoření základních podmínek pro tvorbu dítěte. V souvislosti s nabídkou výtvarných prostředků určenou dětem píše Stadlerová (2011, s. 49) o tom, že „*pokud budeme sledovat možnosti tvorby dětí v předškolním vzdělávání, dětem by měl být dán prostor pro uplatnění co nejširší škály výtvarných prostředků, a to jak „klasických“, tak i těch, které jsou inspirovány současným výtvarným uměním.*“

Při výtvarně přetvářecích činnostech dětí je možné využít širokou škálu tradičních i netradičních výtvarných prostředků. Děti se v rámci nich seznamují s různými materiály a technikami a učí se je samostatně používat (Špačková, 2004).

Rozdělení „palety“ výtvarných materiálů vhodných pro použití s dětmi předškolního věku na klasické a netradiční přináší následující podkapitola.

3.2 Dělení výtvarných materiálů

Kupcová (2016) rozděluje výtvarné materiály na běžné, odpadové a speciální.

Do **běžných materiálů** lze zahrnout barvy různých druhů – vodové, temperové, prstové nebo anilinové, papír v různé podobě nebo tuše a keramickou hlínu (Kupcová, 2016).

Jako **odpadové materiály** označuje Kupcová (2016) noviny, víčka od PET lahví a také ruličky od papírových utěrek (nikoliv toaletního papíru), zbytky vlny a látek a různé kartony a krabice. Použití těchto materiálů při tvorbě a hře dětí doporučuje Vondrová (2005), která mezi ně kromě výše uvedených příkladů řadí i knoflíky, plastové lahve, kávové filtry nebo zbytky kožešiny. Jelikož lze odpadový materiál, který je na první pohled obyčejnou věcí, která patří do koše, použít jako výtvarný prostředek, bude blíže specifikovaný v podkapitole věnující se netradičním materiálům.

Za **speciální materiály** považuje Kupcová (2016) tuhé tempery, LATEX, barvy na sklo, sádkové obvazy a také přírodniny. Využitím přírodních materiálů ve všech ročních obdobích se věnuje Vondrová (2005) a jelikož je stejně jako Kupcová (2016) považuje za netradiční, více je přiblížím v části, která se věnuje přímo netradičním výtvarným materiálům. Nejprve je třeba objasnit, jaké materiály lze považovat při výtvarně přetvářecí činnosti dětí za tradiční.

3.3 Tradiční výtvarné materiály

Pod označením tradiční výtvarný materiál si lze představit výtvarný prostředek, který je běžně dostupný a zařazovaný do činností v mateřské škole. Lze jej jednoduše zakoupit v papírnictví nebo výtvarných potřebách (vlastní definice).

Slavíková, Hazuková & Slavík (2010) označují jako tradiční takové materiály, které jsou používány v rámci tradičně pojaté výtvarné výchovy a jsou to podle nich například papír, textil nebo modelovací hmoty jako je plastelína nebo keramická hlína.

Podle Kupcové (2016) patří mezi tradičně používané materiály:

- papír různých formátů a podob (čtvrtky, sáčky, talířky, ubrousky, krepový papír);
- barvy temperové, vodové, anilinové, prstové;
- tuše a křídly;
- keramická hlína.

Křížová (2018) doplňuje kategorii tradičních materiálů například i o uhel.

Příklady materiálů stanovené podle odborných zdrojů jsou uvedeny v následujících bodech.

3.3.1 Papír

Od jeho vynalezení ve druhém století v Číně se stal papír jedním z nejvíce používaných výtvarných materiálů (Slavíková, Slavík & Eliášová, 2007). Je tedy patrné, že jeho dlouholetá tradice používání potvrzuje jeho silnou pozici mezi tradičními materiály.

Při činnostech s papírem je podle Kirchnerové & Rubešové (2009) vhodné dopřát dětem co největší formáty papíru – například balící papír, který lze odmotat z role. S volbou papíru v co největší velikosti souhlasí Kupcová (2016, s. 54) v podobě slov: „*čím větší, tím lepší*“.

Další možné varianty a podoby papíru jsou hedvábný, stříhový nebo pauzovací papír, barevný papír, noviny, lepenka nebo ruční papír (Kirchnerová & Rubešová, 2009).

Výčet papírového materiálu v jeho běžné podobě v publikaci zahraniční autorky Kohl (2009) zahrnuje papírové tácky, krabice, staré plakáty, noviny a časopisy, ubrousky a balící papír. Netradiční formu papíru lze spatřit v papírových košíčcích určených na pečení nebo konfetách.

3.3.2 Barvy a tuše

Za běžně dostupné a používané barvy označují Kirchnerová & Rubešová (2009) temperové barvy, vodové barvy a barevné tuše. U použití tuší upozorňují na jejich sytost a výraznost, které jsou výhodou při tvorbě. Lze je použít v kombinaci s klovatinou nebo voskem.

Kupcová (2016) také vyzdvihuje výraznou barevnost tuší. Při volbě techniky kresby s mladšími dětmi pak doporučuje nahradit tuše lihovým fixem.

Pro tvořivé činnosti s nejmenšími dětmi vyzdvihují Kirchnerová & Rubešová (2009) zejména prstové barvy, které je možné zakoupit ve výtvarných potřebách nebo si je vyrobit doma.

Kromě výše uvedených druhů barev Kupcová (2016) zařazuje mezi běžně používané materiály i anilínové barvy. To je pro mě překvapivé, jelikož jsou anilínové barvy velmi málo doporučované pro použití v mateřské škole kvůli obavám z jejich toxicity. Dle akvarelové malířky Zajíčkové (2019) již však nepředstavují pro děti riziko. Pouze jsou poměrně obtížně umýt nebo vyprat v případě ušpinění.

3.3.3 Modelovací hmoty

Jako „*nejpřirozenější podnětný a tradiční materiál pro celou lidskou kulturu*“ označují Slavíková, Slavík & Eliášová (2007, s. 55) hlinu. V předškolním období zahrnující magické období tvořivosti je hlína vhodným materiálem, jelikož si děti při tvorbě zkusí, jak je možné s ní pracovat a rozvíjí se u nich tak základní technologické dovednosti. Práce s hlinou umožňuje dětem zacházet se smyslovými kvalitami (tvar, velikost) a jejich prostřednictvím symbolicky vyjadřovat své životní zkušenosti. (Slavíková, Slavík & Eliášová, 2007).

Podzemná (2020, s. 112) hlinu považuje za „*krásný přírodní materiál*“ a do kategorie modelovacích hmot přidává plastelínu, slané těsto a kinetický písek. Pro tvoření s modelovacími hmotami doporučuje Vondrová (2008) použít rychle schnoucí hmotu – například keramickou modelovací hmotu anebo modelínu.

Hazuková (2011) nachází jejich možné využití v technikách prostorového vyjádření. V předškolním věku považují Slavíková, Slavík & Eliášová (2007) vhodné vyzkoušet plastické techniky – přidávání, vrstvení materiálu spíše než ty skulptivní – odebírání materiálu.

3.4 Netradiční výtvarné materiály

Přestože v posledních letech dochází k nárůstu publikací i internetových stránek zabývajících se netradičním pojetím výtvarných a tvořivých činností v různých stupních vzdělávání, nebylo možné dohledat přesnou definici pojmu netradiční výtvarný materiál. Proto poskytují svou definici, která vzešla z dosavadních zkušeností při tvorbě s dětmi. Za netradiční materiál lze považovat vše, co nebylo původně určeno k výtvarnému zpracování a stane se výtvarným médiem prostřednictvím lidské fantazie a představivosti.

O netradičním výtvarném materiálu se v publikaci „Zábavné výtvarné lekce“ zmiňuje Vondrová (2008), která pro prostorovou tvorbu doporučuje použít netradiční materiál v podobě hřebíků a drátků. Za nezvyklé materiály pro tvorbu považují Slavíková, Hazuková & Slavík (2010) zbytky papíru a textilu, knoflíky, zipy a obaly. Podle Podzemné (2020) je za netradiční možné označit materiály jako je sádra, beton, pěna na holení nebo také montážní pěna. Křížová (2018) spatřuje netradiční potenciál v použití písku.

Způsob, jakým je vhodné nabídnout netradiční materiály dětem, popisuje Sakr (2018), která uvádí, že by se děti měly zapojit do kreativní činnosti dle svého vlastního výběru. Učitel by jim měl nabídnout řadu materiálů, které mohou použít a volně s nimi tvořit. Může to být cokoli od dřevěného uhlí přes listí až po plechovky. Možnost volného výběru a tvorby vede děti k novému pohledu na běžné věci (Špačková, 2004).

Slavíková, Hazuková & Slavík (2010) upozorňují na to, že netradiční materiály samotné nejsou základním předpokladem pro nová pojetí výtvarné výchovy v prostředí školy. Za ten považují jejich smysluplné využití dětmi.

Pro větší přehlednost v této kategorii jsem materiály považované odborníky za netradiční rozdělila do dvou skupin podle toho, kde nebo v jaké podobě a prostředí okolo nás je můžeme najít. Ve vytvořených skupinách jsou uvedeny příklady materiálů, které do nich spadají a jejich možné využití v tvořivých činnostech dětí předškolního věku.

3.4.1 Přírodní materiály

Tvořivé činnosti s využitím přírodních a dalších materiálů mají podle Nádvorníkové (2022) významnou roli při rozvíjení fantazie. Lze se v rámci jejich realizace inspirovat uměním land-artu, při kterém jsou používány materiály jako písek, kameny nebo větve (Vondrová, 2005). I obyčejná hlína nebo čerstvě napadnutý sníh mohou sloužit jako výtvarná média při činnostech konaných v přírodě (Křížová, 2018).

Za přírodní materiály lze považovat:

- žaludy, kaštiny, bukvice, semínka a další plody včetně ovoce a zeleniny;
- listy, trávu, stébla slámy a sena, mech a šišky;
- větve, kousky kůry a dřeva, piliny;
- kamínky, bláto, písek;
- skořápky od ořechů.

(Křížová, 2018; Nádvorníková, 2022; Podzemná, 2020; Vondrová, 2008)

Špačková (2004) v činnostech využívajících přírodní materiály navrhuje použití včelího medu nebo marmelády při kresbě. Přestože by mohla být taková aktivita pro děti zajímavá, obávám se, zdali by byly v případě její realizace s nejmladšími dětmi (2-3 roky) dostatečně dodržovány základní pravidla hygieny. Marmeláda nebo med by totiž děti nemusely vybízet primárně k tvorbě, ale ke konzumaci.

Zajímavé je využití např. mušlí, které uvádí ve své publikaci „Kouzelná výtvarka“ Podzemná (2020). Nabízí činnost, při které děti budou mušle spolu s dalším přírodním materiálem zatláčet do sádry a mohou tak vytvářet reliéfní plochy. Je také možné kombinovat přírodní materiály s odpadovými, použít mušle jako razítka pro otiskování na textil nebo z nich vytvořit závěsnou dekoraci.

Na podzim, kdy uzrávají různé plody, můžou děti nasbírat například vlašské ořechy a jejich očištěné skořápky použít podle Špačkové (2004) při prostorové tvorbě ve formě instalací či objektů. Lze využít téměř vše, co jim prostor školní zahrady poskytne, nejen ořechy, ale i kaštiny, listy a další.

Pokud děti s materiály zacházejí venku v přírodě, je třeba jim ponechat dostatek volného prostoru, například na travnaté ploše, chodníku apod. (Vondrová, 2005).

3.4.2 Odpadové materiály a věci kolem nás

Jak již bylo uvedeno v podkapitole zabývající dělením výtvarných materiálů, mezi používané materiály při výtvarných a tvořivých činnostech patří také ty odpadové. Jelikož ale autorky jako Vondrová (2008) nebo Podzemná (2020) vyzdvihují podstatu těchto materiálů v jejich dostupnosti a neobvyklosti pro děti, zařadila jsem je nikoliv jako samostatnou kategorii, ale jako součást netradičních materiálů.

Kupcová (2016) jako odpadový materiál označuje:

- papír v podobě starých novin, krabic, ruliček o utěrek;
- zbytky vln a látek;
- víčka od PET lahví;
- bublinkovou folii;
- vyřazené CD.

Do této skupiny řadí Křížová (2018) také špejle, drátky, plechovky, obaly, sáčky a klíče. Knoflíky a zipy mezi odpadové materiály přidávají Slavíková, Hazuková & Slavík (2010).

Jako odpadový materiál pro tvorbu dětí tedy může posloužit vše, co najdeme v domácnosti a z hygienického a bezpečnostního hlediska je možné to použít (vlastní definice) pro přetvářecí činnosti. Jsou to podle Špačkové (2004) například hliníkové obaly jako fólie nebo prázdné nádobky od sprejů, korkové zátky nebo brčka. Použít lze také kávové filtry nebo čajové sáčky (Vondrová, 2005).

Odpadové materiály podle Slavíkové, Hazukové & Slavíka (2010) podněcují mnoho nápadů dětí pro tvorbu. Předměty, které ztratily svou původní funkci (jako například starý klobouk, deštník nebo hrnec) se podle Vondrové (2008) dají výborně využít při výtvarně zaměřených činnostech. Pro prostorovou tvorbu můžou sloužit různé zbytky textilu – kousky látek a vln, knoflíky a krajky anebo také plastové materiály jako umělohmotné lahve, víčka od PET lahví nebo kryty od bonboniér (Vondrová, 2008).

Dle odborných zdrojů umožňují netradiční materiály jak přírodního, tak odpadového původu dětem neomezeně tvořit v souhře s jejich fantazií, představivostí a tvořivostí, podporují samostatnou tvorbu dětí a podněcují nápady a další možnosti v jejím průběhu.

Podkapitola pojednávající o netradičních výtvarných materiálech uzavírá teoretickou část bakalářské práce a její obsah volně přechází do části praktické. Teoretická část poskytla vhled do tematiky dětské tvořivosti a jejího rozvoje v prostředí mateřské školy. Spolu s využitím netradičních materiálů byly získané poznatky přeneseny do praxe mateřské školy prostřednictvím realizace sady tvořivých aktivit, která je popsána v následující části práce.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 CÍLE PRAKTICKÉ ČÁSTI

Druhá část bakalářské práce je zaměřena prakticky. Obsahuje sadu šesti tvořivých aktivit, které využívají netradiční materiály. Při navrhování a realizaci aktivit jsem vycházela z teoretických poznatků získaných z odborných zdrojů při tvorbě první části práce. Pro praktickou část jsem stanovila tyto cíle:

- Navrhnout sadu tvořivých aktivit, při kterých budou využívány netradiční materiály.
- Ověřit sadu aktivit ve vybrané mateřské škole.
- Evaluovat aktivity a zpracovat doporučení pro praxi mateřských škol.

4.1 Motivace pro stanovení cílů

Tvorbou z netradičních výtvarných materiálů jsem chtěla reagovat na situaci v konkrétní mateřské škole, kde byla navržená sada aktivit ověřována. Děti zde využívají především klasické prostředky, převažují plošné formy výtvarného vyjádření. Z mé dosavadní praxe jsem také získala poznatky, které mě utvrdily také o tom, že děti jsou zvyklé na používání šablon, které však svou podstatou nerozvíjí tvořivost. Svou estetickou funkci výtvarné výsledky vytvořené díky šablonám však plní dobře – zdobí interiér mateřské školy. Domnívám se ovšem, že cílem jakékoliv aktivity dítěte by primárně nemělo být dosáhnout co nejkrásnějšího výsledku (například při malbě, stavbě z kostek, kresbě křídami na chodníku), ale nechat dítě skutečně prožívat daný moment, zažívat pocit radosti, úspěchu. Nabízené činnosti by měly dítě podporovat ve vnímání okolního světa, měly by mu především umožnit se projevit tvořivě. V několika případech jsem byla bohužel svědkem toho, jak dítě nedokázalo hovořit o výtvaru s rodičem, nepamatovalo si, který je jeho (v případě, že nebyl označen), jestli ho činnost bavila či nebavila, jak se při ní cítilo, proč zvolilo při tvoření danou barvu či jiný komponent.

Takováto zjištění pro mě byla motivací k vytvoření sady aktivit, která s využitím netradičních materiálů překročí hranice běžně zaužívaných šablon a materiálů. Při konstruování aktivit jsem brala ohled i na ty děti, které se běžně nerady zapojují do výtvarných činností, nevydrží u nich a často svůj výtvar rychle dokončí, přestože s ním nejsou následně spokojeny. Usilovala jsem také o přenesení tvořivých činností do prostoru školní zahrady. Zapojená třída spolu s mateřskou školou jsou blíže charakterizovány v nadcházející kapitole.

5 CHARAKTERISTIKA MATEŘSKÉ ŠKOLY

Z důvodu zachování anonymity zapojené mateřské školy a konkrétní třídy obsahují jejich následující charakteristiky obecnější formulace.

Mateřská škola, která byla vybrána pro ověření sady aktivit, se nachází ve Zlínském kraji. Je jedním z více odloučených pracovišť v rámci jedné organizace. Budova mateřské školy prošla rekonstrukcí, která zahrnovala například výměnu oken či zateplení fasády. Mateřská škola má k dispozici rozlehlou zahradu s dostatečným množstvím herních prvků, šesti pískovišti, dvěma altány, zahradním domkem a prostory pro pohybové hry. Zahradu sdílí s dalším odloučeným pracovištěm. V blízkém okolí mateřské školy se nachází základní škola, dětské dopravní hřiště, atletické hřiště, skatepark či cyklostezka vedoucí podél řeky.

Ve dvoupodlažní budově mateřské školy se nachází celkem čtyři věkově homogenní třídy a jedna třída věkově heterogenní. Tuto třídu navštěvují děti s narušenou komunikační schopností. Stravu dětí zajišťuje školní jídelna, která se nachází přímo v budově školy.

V přízemí se nachází dvě třídy, kuchyň, přípravný pokrmů, logopedická pracovna, kancelář vedoucí školní jídelny a sklady. První patro je přístupné po schodišti, které se nachází v obou částech budovy a nachází se v něm zbylé tři třídy, kancelář vedoucí učitelky, školní knihovna určená pro personál, pracovna speciálního pedagoga a přípravný pokrmů. Šatny dětí a personálu a také sociální zařízení náleží ke každé třídě a jejich vybavení je uzpůsobeno věku dětí v dané třídě.

5.1 Charakteristika třídy

Třída, ve které byla sada aktivit ověřována, se nachází v prvním patře pravé části budovy mateřské školy. Navštěvuje jí celkem dvacet čtyři dětí ve věku od pěti do sedmi let, které plní povinnou předškolní docházku nebo jim byl udělen odklad povinné školní docházky. Převážnou většinu třídy tvoří chlapci (celkem šestnáct). Třídu navštěvují také tři děti s odlišným mateřským jazykem – dvě děti mongolské národnosti a jedno dítě vietnamské národnosti. Ve třídě je spolu s učitelkami i asistent pedagoga, jehož pozice byla zřízena na základě třetího stupně podpůrného opatření pro chlapce, který do této třídy dochází.

Prostory, které náleží dané skupině dětí jsou rozděleny na třídu a hernu. Ve třídě je vymezen prostor s názvem „Výtvarný ateliér“, ve kterém mají děti přístup k různým výtvarným pomůckám a materiálům jako jsou lepidla, nůžky, čisté bílé i barevné papíry, pastelky, fixy, voskovky a tužky. Je využíván zejména při ranních a odpoledních spontánních hrách dětí.

6 SADA TVOŘIVÝCH AKTIVIT

Záměrem sady aktivit je nabídnout dětem netradiční materiály pro tvorbu a jejich prostřednictvím rozvíjet dětskou tvořivost. Vybrané materiály byly zvoleny na základě doporučení odborníků zabývajících se tvořivými a výtvarnými činnostmi. Důležitou součástí vytváření jednotlivých aktivit bylo jejich možné realizování v prostoru školní zahrady, která je prostředím, kde děti mohou objevovat a zkoumat další použitelné materiály.

Navrženou sadu aktivit jsem realizovala v průběhu měsíců ledna až března. Aktivity byly realizovány převážně venku na školní zahradě v dopoledních hodinách. Předcházela jim svačina následovaná hygienou a převlékáním nebo řízená činnost. Počet zapojených dětí se lišil na základě jejich zájmu, jelikož účast na těchto aktivitách byla dobrovolná. Počet se pohyboval vždy mezi pěti až patnácti dětmi. Činnosti jsou v sadě uspořádány v takovém pořadí, ve kterém byly ověřovány v praxi. Pro větší názornost jsou všechny aktivity doplněné fotografiemi z jejich průběhu.

6.1 Hrátky s blátem a barvami

Téma: Poznáváme barvy

Vzdělávací oblast: Dítě a jeho psychika

Klíčová kompetence: kompetence k učení (zkoumá a objevuje možnosti tvorby); k řešení problému (řeší, čím a jak malovat)

Cíle: rozvíjet zvědavost, rozvíjet a zpřesňovat zrakové rozpoznávání barev, rozvíjet jemnou motoriku (zacházení s výtvarným materiálem), podporovat zájem dětí o tvořivé činnosti

Počet a věk dětí: 12 dětí ve věku od 5 do 7 let

Časová dotace: 45 minut

Prostředí: školní zahrada

Pomůcky a materiál: dvě stará prostěradla, kuličky na prádlo, tři rozprašovače na vodu, modré, žluté a červené potravinářské barvivo v prášku, voda, štětce, bláto a jiné přírodní materiály dostupné na školní zahradě

Průběh činnosti:

Činnost byla realizována v prostoru školní zahrady v rozmezí přibližně 45 minut. Potřebné pomůcky a materiál jsme si přinesli na školní zahradu. Mezitím co se děti mohly volně

proběhnout a hrát své oblíbené pohybové hry, jsme s paní učitelkou připravily prostěradla – jedno jsme umístily na plot pomocí kolíčků na prádlo a druhé volně položily na chodník. Rozprašovače s barvívem rozpuštěným ve vodě jsem měla již dopředu připravené. Děti byly při příchodu na školní zahradu zvědavé, co to s sebou neseme a k čemu neobvyklý materiál budeme používat. Během rozmisťování pomůcek a materiálu nás některé z nich pozorovaly. Jakmile byla stanoviště na tvorbu připravena, přišlo celkem 6 dětí, které chtěly vědět, co budeme dělat. Dětem jsem nepředala žádné konkrétní instrukce, pouze jsem jim řekla: „Na zahradě máte dvě prostěradla, která jsou čistě bílá a vy je můžete, jakkoliv změnit. K malbě můžete použít cokoli, co najdete tady na zahradě. Můžete tvořit samy nebo i spolu s někým jiným.“ Jedna z dívek na tyto všeobecné instrukce zareagovala otázkou: „A čím na ta prostěradla budeme malovat?“ Moje odpověď byla: „Čím chcete, můžete štětcem, ale nemusíte. Pokuste se vymyslet čím a jak budete malovat.“ Po této větě se děti rozběhly k prostěradlům, tři z nich si vzaly rozprašovače s barvou, ostatní děti vzaly štětce.

Dívka, která se dotazovala na to, čím budou děti malovat, se vrátila s otázkou „Paní učitelko, můžeme malovat i blátem?“ Odpověděla jsem jí „Ano, i blátem, je to jen na vás.“ Dívka byla překvapená a odběhla zpět k prostěradlu. Poté jsem se šla podívat, jaký je průběh samotné tvorby. U prostěradla pověšeného na plotě byla skupinka 5 dětí, které na něj stříkaly barvu a nanášely bláto pomocí štětce nebo klacíku. Ve chvíli, kdy děti začaly nanášet barvy přes sebe, vznikaly nové barvy – například zelená nebo fialová. Děti si toho ihned všimly a svým nadšením, komentováním, povzbuzováním a pokřikováním přilákaly pozornost dětí hrajících si opodál. K činnosti se přidaly další 3 děti. Mezitím u druhého prostěradla děti vymyslely, že si budou natírat boty blátem a dělat otisky. Jednoho z chlapců napadlo, že by mohl házet na prostěradlo šišky obalené v blátě. Děti se přesouvaly od jednoho prostěradla ke druhému, hledaly volné místo pro svou tvorbu, překrývaly barvu jinou barvou nebo blátem. Vznikaly tak nové barvy a jejich odstíny, děti je pak začaly poznávat a pojmenovávat. Kromě štětců a rozprašovačů začaly používat také nohy a ruce jako přímé prostředky tvorby. Při otiskování bláta nohama a rukama zaznívalo od dětí: „Bláto je super“ nebo „To mě baví“.

V případě, že již děti tvořit nechtěly, mohly se jít umýt do přilehlé umývárny a dále si volně hrát. Jeden z chlapců při odchodu do umývárny s úsměvem konstatoval: „Paní učitelko, já se jdu umyt, kdyby to viděla mamka, tak mě zabije.“ Jiný z nich zase prohlásil, že je „hnědý jak od čokolády“ a taktéž se šel umýt. V závěru činnosti se připojily další děti, které zaujala pomalovaná prostěradla a chtěly se také zapojit. Bohužel, barva v rozprašovačích již nebyla

a zbývalo pouze použití bláta a jiných přírodních materiálů. Děti se připojily k dívkám, které tvořily od začátku činnosti a společně nasbíraly různé přírodní materiály jako kamínky, klacíky nebo listy. Tyto předměty začaly natírat blátem a otiskovat na prostěradlo ležící na chodníku. Jakmile byly děti se svým výtvozem spojené, šly se umýt, uklidili jsme pomůcky a šly zpět do budovy mateřské školy.

Sebereflexe:

Činnost *Hrátky s blátem a barvami* byla první ze sady tvořivých aktivit, kterou jsem s dětmi realizovala. Dle jejich reakcí bylo patrné, že nic podobného na školní zahradě ještě nedělaly. Zprvu byly děti opatrné, jak při práci s barvou, tak při nanášení bláta, postupně byly odvážnější a kreativnější, hledaly vlastní cesta, jak se s výtvarným problémem vyrovnat. Nechala jsem je tvořit svým vlastním tempem, což podpořilo jejich cestu realizovat vlastní nápady. Samotná činnost byla koncipována tak, aby děti zvládly bez dopomoci dospělého bezpečně tvořit v prostoru školní zahrady. Učitelky jim byly k dispozici pouze v případě, když potřebovaly řešit technické problémy. Např. bylo nutné občasné povolení závitů na rozprašovačích, jelikož při jejich používání docházelo k otáčení závitů, ucpávání trysky a následnému vytékání rozpuštěného barviva mimo trysku.

Při samotné tvorbě, zejména na prostěradle zavěšeném na plotě, jsem byla svědkem nečekaných slovních komentářů dětí. Kromě již zmíněných komentářů jako „Bláto je super“ nebo „To mě baví“ jsem zaslechla také „Tohle bysme měly dělat častěji“ nebo „Konečně můžu sahat do bláta“. Volnost dětí při činnosti byla pro mě stěžejní, děti díky pocitu volnosti a možnosti svobodné tvorby bez časového či jiného tlaku tvořily dle své vlastní fantazie a představivosti. Právě díky tomu bylo možné sledovat průběh tvorby zaplněný radostí z činnosti a objevování, zvědavostí a spontánními reakcemi dětí. Vznikly zajímavé výtvary, které po zakončení činnosti zaujaly nejedno dítě, které se činnosti neúčastnilo, protože nechtělo a já ho nijak nepřesvědčovala. I tento přístup byl správný, jelikož tvořivé aktivity, které v rámci sady realizuji jsou postaveny na dobrovolnosti. Za důležité považuji dodržování pravidel chování, aby se děti vzájemně neušpinily a následně vše uvedly do pořádku. . Dodržování hygienických návyků totiž patří i do vzdělávací oblasti Dítě a tělo.

Při opakování této činnosti bych zvolila lepší rozprašovače a také bych zvýšila jejich počet. I u prostěradel by bylo možné se zamyslet nad jejich počtem či velikostí. Zakončení činnosti bylo více uspěchané, proto bych si příště lépe rozvrhla časový úsek věnovaný procesu tvorby. Jako možná modifikace pro děti nižšího věku se nabízí použití razítek nebo prstových barev.

Reflexe učitelky:

Děti hry velmi zaujaly. Paní učitelka použila vhodné netradiční materiály, se kterými děti nejdříve seznámila ve třídě, kde si děti samy míchaly barvy a později je na zahradě aplikovaly na plátna. Děti v průběhu hry vymýšlely různé postupy (např. otiskování botami, namáčení štětců do bláta). Bohužel, mi chyběla závěrečná sebereflexe dětí.



Obrázek 2 - Začátek tvorby na chodníku



Obrázek 1 - Začátek tvorby na plotě



Obrázek 3 - Dívka si natírá boty bahnem



Obrázek 4 - Společná tvorba



Obrázek 5 - Průběh tvorby na chodníku



Obrázek 6 - Dívky otiskují boty

6.2 Vůně a barvy čaje a kávy

Téma: Poznáváme vůně

Vzdělávací oblast: Dítě a jeho tělo

Klíčové kompetence: kompetence k učení (zkoumá a pozoruje vůně prostřednictvím čichu); komunikativní (dokáže se vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady)

Cíle: rozvíjet smyslové vnímání čichem, rozvíjet koordinaci ruky a oka prostřednictvím manipulace s pipetou, podporovat zájem dětí o tvořivé činnosti

Počet a věk dětí: 5 dětí ve věku od 5 do 7 let

Časová dotace: 20 minut

Prostředí: třída

Pomůcky a materiál: ubrus, filtry na kávu, plastové pipety, hrnečky, vyluhovaný čaj (zelený, černý a ovocný) a rozpuštěná instantní káva

Průběh činnosti:

Činnost *Vůně a barvy čaje a kávy* jsem realizovala v dopoledních hodinách po bloku řízené činnosti, kdy měly děti prostor pro volnou hru. Předem jsem si připravila výluh ze tří druhů čaje a rozpustila v horké vodě instantní kávu. Vše jsem nechala vychladnout, aby se děti neopařily. Na stůl jsem rozmístila veškeré pomůcky a netradiční materiály. V danou chvíli

se kolem mě již pohybovaly děti, které byly zvědavé, co to připravuji. Zeptala jsem se jich, zdali by si chtěly vyzkoušet něco, co jsme ve školce ještě nedělali. Celkem pět dětí souhlasilo a ihned si sedlo ke stolu. Více se jich v danou chvíli ke stolu nevešlo, proto jsem činnost realizovala v tento den pouze s pěti dětmi.

Nejprve jsem se dětí zeptala, zdali poznají, co je nalité v hrnečcích. Děti si začaly tekutiny uvnitř hrnků prohlížet, čichat k nim a nahlas přemýšlely, co by to mohlo být. Jako první děti poznaly kávu, která byla svou vůni velmi charakteristická. Když jsem se jich zeptala, jak to poznaly, odpovídaly: „Máma/táta si doma vaří kafe a voní to stejně.“ Navázala jsem na to s otázkou, jestli by tedy poznaly, co je v ostatních hrnečcích a napověděla jim, že stejně jako kávu, tak i to co je v ostatních hrnečcích si můžou uvařit rodiče doma, a i děti to můžou pít, na rozdíl od běžné kávy. Děti po této nápovědě okamžitě napadl čaj. Podle barvy a vůně pak děti odhadovaly, o jaký konkrétní čaj by se mohlo jednat. Jeden z chlapců, kteří se do činnosti zapojili, řekl, že ten do zelena je určitě zelený a ten červený bude ovocný, asi malinový. Poslední z čajů byl čaj černý, který děti neznaly.

Následovalo představení pipet, které jsme pro činnost potřebovali. Děti již pipety znaly, jelikož jsme s nimi v průběhu školního roku několikrát pracovali. Zeptala jsem se dětí, jestli ví, co bychom mohli pomocí čaje, kávy a pipet dělat. Jedna z dívek řekla, že bychom mohli zkusit nabírat čaj a kávu a přelévat je. Chlapce pak napadlo, že bychom to mohli na něco kapat, třeba na papír. Dětem jsem ukázala filtry na kávu a zeptala se, zdali ví, co by to mohlo být. Žádné z dětí nevědělo, co jim ukazují, a proto jsem jim popsala, k čemu filtr na kávu slouží. Dále jsem jim řekla, že bychom si mohli vyzkoušet, jestli jde čajem a kávou malovat. Jeden z chlapců konstatoval, že je možné jimi malovat, protože jsou barevné.

Dala jsem dětem volný prostor pro jejich vlastní tvorbu. Děti začaly nabírat tekutiny do pipet a kapat je na filtry. Tvorbu komentovaly slovy jako: „To (filtr) vypadá jako pusa, dám tam červenou jako rtěnku.“ „Ta káva hezky voní, přidám ji tam.“ a také „Dostala jsem chuť na čaj.“ Tekutiny se do sebe vzájemně zapíjely a na filtrech tak vznikaly zajímavé abstrakce. Nejméně děti používaly zelený čaj, protože dle jejich slov „nebyl pořádně barevný“, nejvíce pak instantní kávu, ke které opakovaně přičichovaly. S používáním pipet nemělo žádné z dětí problém. Po dokončení spojeném s vlastní spokojeností dítěte s hotovým výtvořem jsme dali filtry usušit a děti se šly umýt.

Sebereflexe:

Činnost jsem původně plánovala realizovat venku na školní zahradě, z organizačních a časových důvodů jsem to však přehodnotila a realizovala ji v prostoru třídy. To mělo své klady i zápory. Mezi výhody lze zařadit možnost ohřevu vody ve varné konvici umístěné v přípravně pokrmů v těsné blízkosti třídy a také lepší zázemí pro hygienu dětí po realizaci činnosti. Velkou nevýhodou při realizaci této činnosti ve třídě byla paralelní hra dětí okolo prostoru, kde jsme tvořili, která s sebou nesla i zvýšenou hlučnost a narušování koncentrace dětí na činnost. Příště bych proto realizovala činnost při ranním scházení dětí ve třídě nebo pokud by to bylo možné, na školní zahradě.

Nabídka tekutin, které mohly děti zapíjet do filtrů by mohla být také širší. Bylo by možné mezi tekutiny zařadit i šťávy ze zeleniny a ovoce, naředěný kečup s vodou nebo kakao. Filtry na kávu jsem předem slepila k sobě, abych dětem vytvořila větší prostor pro tvorbu, což se na konec projevilo jako neefektivní, jelikož po větším namočení filtrů došlo k jejich rozlepení. Proto bych tento krok znovu neopakovala.

Pro děti nižšího věku se jako vhodné jeví použití speciálních kapátek, které jsou svým tvarem vhodnější pro úchop než běžné pipety, také ochutnávka různých šťáv, jejich míchání a vytváření nových barevných odstínů nebo použití kvetoucího čaje, který by děti dokázal zaujmout před samotnou tvorbou.

Reflexe učitelky:

Z důvodu nepříznivého počasí, proběhla tato aktivita ve vnitřních prostorách MŠ. Činnost byla sice promyšlená a naplánovaná, bohužel z důvodu vysokého počtu dětí a nepříznivého počasí neproběhla podle představ. Ostatní děti svou hrou v herně narušovaly chod aktivity. Manipulace s pipetou děti velmi bavila, příště bych doporučila více druhů tekutin.



Obrázek 7 - Čichové poznávání



Obrázek 8 - Průběh tvorby



Obrázek 9 - Zapouštění tekutin do filtrů



Obrázek 10 - Použité pomůcky a materiály

6.3 Na vlnách holicí pěny

Téma: Roztíráme pěnu

Vzdělávací oblast: Dítě a společnost

Klíčové kompetence: komunikativní kompetence (dokáže se vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady); kompetence k řešení problémů (hledá různé možnosti a varianty a využívá při tom dosavadní zkušenosti, fantazii a představivost)

Cíle: podporovat vyjadřování představ dítěte skrze výtvarné dovednosti a techniky, rozvíjet komunikativní dovednosti, podporovat zájem dětí o tvořivé činnosti

Počet a věk dětí: 13 dětí ve věku od 5 do 7 let

Časová dotace: 35 minut

Prostředí: školní zahrada

Pomůcky a materiál: 2 balení holicí pěny, role papíru, temperové barvy, přírodní materiály z prostoru školní zahrady

Průběh činnosti:

Pro realizaci této činnosti jsem zvolila prostředí školní zahrady, která nabízí dostatek prostoru pro tvoření. Na zahradu jsem spolu s dětmi přinesla potřebné pomůcky a připravila je v altánu s dětmi, které projevily o činnost zájem, bylo jich zpočátku šest. Na stůl v altánu jsme společně rozprostřeli papír odmotaný z role a jeden kus jsme položili také na chodník. Ukázala jsem dětem nádobu s holicí pěnou a zeptala se jich: „Co si myslíte, že je uvnitř?“. Mezi odpověďmi se objevila šlehačka, krém, barva, sprej. Pak jeden z chlapců řekl: „Něčím

takovým si můj tatka holí fousy“. Zareagovala jsem na to slovy: „Výborně, takže když si tím tatínek holí vousy, takže to není k jídlu, ale na holení a my to taky nebudeme zkoušet jíst. Víš, jak se tomu říká?“ Chlapec nevěděl. Prozradila jsem, že se tomu říká pěna holení a že si s ní dnes něco vyzkoušíme.

Stříkla jsem trochu pěny na papír a jedna z dívek podotkla: „To je jak modrá žížala“. Vyzvala jsem ji, aby zkusila, co se stane, když tu „modrou žížalu“ pohladí. Dívka začala rozmazávat pěnu a z modré pěny se stala pěna bílá, nadýchaná. Děti to s nadšením pozorovaly a když viděly, že dívka si rozmazávání užívá a prohlašuje, že je to super a že to hezky voní, chtěly si to vyzkoušet také. Dala jsem jim obě nádoby s pěnou a nechala je, aby si samy pěnu nastříkaly na papír. Každé dítě si před sebe nastříkalo požadované množství pěny a za chvíli byly obě nádoby prázdné.

Děti pěnu roztíraly, tvarovaly, míchaly pomocí rukou. Začaly využívat i klacíky nebo šišky, po kterých v pění zůstávaly otisky. Ovšem otisky nezanechávaly pouze na papíře, ale i na lavičce, obložení altánu nebo chodníku. Samovolně si také vzaly tuby s barvou, které měly k dispozici a stříkaly je na papír a míchaly s pěnou. Jakmile vytvořily dvě dívky jednotný odstín modré barvy, začaly do něj prsty kreslit obrázky. Vyprávěly si o tom, co zrovna malují. Během tvorby se ke skupině přidalo postupně dalších sedm dětí, které zpozrdali pozorovaly průběh tvorby. Přestože činnost byla původně plánovaná na 45 minut, nakonec trvala pouze 35 minut, a to z důvodu nečekané dešťové přeháňky s drobnými kroupami. Jakmile začalo pršet, děti se běžely schovat do altánu nebo přilehlé umývárny, kde se mohly umýt od pěny a barev. S dětmi jsem z umývárny pozorovala, jak na jejich výtvořích na chodníku dopadají malé kroupy a společně jsme čekali, až dešť ustane. Po dešťové přeháňce jsme se vrátili zpátky k papírům s pěnou a sledovali, jak se na papíře položeném na chodníku rozpouští kroupy. Jelikož některé z dětí zmokly a blížil se čas obědu, po uklizení výtvořů a pomůcek jsme se vrátili zpět do mateřské školy.

Sebereflexe:

Činnost byla opět založena na naprosté volnosti dětí, které mohly tvořit a objevovat nové možnosti tvorby. Byl jim nabídnut netradiční materiál v podobě holicí pěny, kterou každé dítě využilo svým způsobem. Do pěny děti přidávaly barvu, používaly klacíky, šišky, otiskovaly pěnu i na jiná místa než papír. Všechny tyto dílčí momenty považuji za zásadní při sebereflexi. Dokládají dosažení toho, co bylo cílem této aktivity. Děti do jejich výtvořů přenášely své představy, nápady, zkušenosti. Netradiční tvorba jim přinášela zážitky i nové poznání. Děti při ní vzájemně komunikovaly. Přestože činnost skončila dříve, než bylo

zamýšleno, náhoda v podobě deště nabídla i další nečekané objevy (co způsobí kroupy v pěně).

Činnost by bylo možné obohatit o pomůcky, kterými by děti mohly v pěně zanechávat stopu – např. hřeben, brčko, váleček nebo plastovou vidličku. S dětmi nižšího věku bych činnost nerealizovala v takovém počtu na školní zahradě, ale v rámci menší skupiny nebo individuálně ve třídě z důvodu bezpečnosti.

Reflexe učitelky:

Tato netradiční aktivita proběhla venku na zahradě MŠ. Děti byly z aktivity s pěnou nadšené. Na základě volnosti dětí si hru vedly samy, bohužel se to zvrhlo tak, že pěna byla po celé zahradě. Doporučila bych upřesnit pravidla, kde a jak se může s pěnou tvořit.



Obrázek 11 - Rozmazávání pěny



Obrázek 12 - Otiskování šišky s barvou



Obrázek 13 - Slunce v pěně

6.4 Netradiční kuličkovaná

Téma: Cvrnkáme kuličkami

Vzdělávací oblast: Dítě a ten druhý

Klíčové kompetence: sociální a personální kompetence (dokáže spolupracovat s jiným dítětem); kompetence k učení (zkoumá a objevuje možnosti tvorby s kuličkami a barvou)

Cíle: rozvíjet schopnost spolupracovat s jiným dítětem, rozvíjet zvědavost, rozvíjet jemnou motoriku, podporovat zájem dětí o tvořivé činnosti

Počet a věk dětí: 6 dětí ve věku od 5 do 7 let

Časová dotace: 30 minut

Prostředí: školní zahrada

Pomůcky a materiál: nerozbitné kuličky pro děti, temperové barvy, kelímky na barvy, štětec, voda, tři malířská plátna, přírodní materiály z prostoru školní zahrady

Průběh činnosti:

Pro realizaci jsem opět zvolila venkovní prostředí, jelikož bylo pro tuto aktivitu nejvhodnější a také jsme měli štěstí na příznivé počasí. Veškeré pomůcky a materiály jsem s pomocí dětí přinesla na školní zahradu. Malířská plátna jsme položili volně na trávu, kde děti i následně tvořily, a zbylé předměty včetně netradičního materiálu – kuliček na cvrnkání jsme uložily do altánu. V den realizace aktivity bylo přítomno pouze dvanáct dětí, což její průběh značně zjednodušilo, na zahradě bylo méně hluku a také se děti vzájemně tolik nevyrušovaly.

Prvotní zájem o tvorbu při příchodu na zahradu projevilo osm dětí. Při přípravě pomůcek jsem nechala děti volně hrát vedle altánu. Děti hrály fotbal, kreslily křídami na chodník, běhaly po trávníku, chodily po chůdách. Jejich zaujetí do her však snížilo zájem o aktivitu, takže po připravení pomůcek mělo zájem pět dětí. Požádala jsem je, zdali by mohli udělat dvojice a dítěte, které zůstalo samo jsem zeptala, jestli by nenašlo mezi kamarády, kteří si hrály někoho do dvojice, kdo by chtěl s námi tvořit. Za chvíli se dítě vrátilo s dalším dítětem a mohli jsme začít. Od altánu jsme se přesunuli na trávu vedle něj, kde byla rozmístěna malířská plátna. Děti se začaly ptát, co s nimi budeme dělat a jestli na ně budeme malovat a také pokud na ně budeme malovat, tak čím. Z kapsy jsem vytáhla látkový pytlík s kuličkami a zeptala se dětí, jestli někdy venku hrály kuličky.

Děti byly udivené, proč se jich na to ptám, ale odpověděly, že kuličky ještě nehrály. Některé z nich je dokonce nikdy neměly v ruce. Vysvětlila jsem dětem, že je to hra, kde jde o to se trefit svými kuličkami do důlku, který je vyhloubený v zemi. Jedna z přítomných dívek se zeptala: „Takže my nebudeme malovat na plátno, ale cvrknat kuličky?“. Pousmála jsem se a odpověděla: „Ne, my budeme hrát kuličky na těch plátnech, ale trochu jinak“. Děti byly překvapené a patrně zvědavé, co se bude dít dál. Každé dvojici jsem dala několik hracích kuliček a nechala je cvrknat a posílat je po plátně. Dvojice chlapců vymyslela, že vezme plátno do rukou a budou si kuličky posílat přes plátno ve stoje. Zanedlouho jsem dětem nabídla, že můžou vyzkoušet, jestli udělá kulička na plátně stopu, když ji namočí do barvy.

Tento krok odstartoval nadšené tvoření dětí, které začaly namáčet kuličky do kelímků s barvami a posílat je přes plátno. Dvojice dívek začala používat nejen kuličky s barvou, ale i své ruce, takže za chvíli měly celé plátno zabarvené díky roztírání barev rukama. Také je napadlo házet kuličky na položené plátno. Toho si všimli chlapci, kteří tvořily opodál a rozhodli se to také vyzkoušet. Kuličku jeden z nich hodil natolik silně, že protrhla plátno a vytvořila v něm díru. Druhý chlapec do vzniklé díry strčil prst a konstatoval, že mají alespoň ten důlek na cvrknání. Mezitím chlapec s dívkou, kteří spolu tvořily u třetího plátna začali používat klacíky, listy a kamínky, které byly na zahradě dostupné. Vytvořili tak zajímavé prostorové dílo.

Když se aktivita blížila ke konci, nastal moment, který tvorbu posunul do podoby pohybové hry. Jeden z chlapců se šel podívat na plátno dívek, dřepěl si vedle nich a pozoroval, jak tvoří. Dívka, která taktéž dřepěla, se o chlapce chtěla opřít a svou rukou od barvy se dotkla jeho zad. Na jeho bundě zůstal barevný otisk ruky. Ostatní děti si toho všimly a upozornily chlapce. Ten si myslel, že to dívka udělala schválně, namočil si ruce do barev a začal ji okolo altánu honit s tím, že jí to oplatí. Ve chvíli, kdy ji dohnal a maloval ji po bundě se zapojily i ostatní děti, které běhaly a vzájemně si otiskovaly ruce a malovaly prsty po oblečení. Naštěstí měly děti oblečení, které si mohly ušpinit, rodiče byli totiž informováni předem o plánovaných aktivitách, se kterými souhlasili.

Když si děti uvědomily, jak jsou zašpiněné, chtěly se jít umýt, a to byl pro mě signál o tom, že děti aktivitu ukončily. Nabarvené oblečení jsme uvnitř budovy nechaly uschnout pověšené na věšáku. Děti si o této aktivitě po zbytek dne vyprávěly a těšily se, až výtvořené plátna i nabarvené oblečení ukážou rodičům.

Sebereflexe:

Při aktivitě *Netradiční kuličkovaná* jsem byla po celou dobu pouhým pozorovatelem a do jejího průběhu jsem dětem nezasahovala. To přineslo zajímavé momenty, kterým jsem mohla přihlížet. Při pozorování dětí jsem taktéž dbala na jejich bezpečnost a byla jim k dispozici pro případ technických problémů. Ty však díky pečlivé přípravě aktivity nenastaly.

Za stěžejní bod pro skutečně volnou tvorbu a spontánní reakce považuji komfort dětí, které věděly, že mají oblečení, které si mohou ušpinit. Domnívám se, že pokud by musely hlídat čistotu oblečení, nedošlo by například k překlenutí aktivity do pohybové hry nebo k malbě rukama. Díky tomu, že se děti cítily při aktivitě dobře (jak bylo patrné z jejich reakcí, výrazů, slovních projevů), mohly tvořit jiným způsobem, než jsou tradičně v mateřské škole nabízeny. Samy přicházely na nové možnosti, jak tvořit, sledovaly, jak se míchají barvy, vytvářely strukturu pomocí přírodních materiálů, povídaly si při tvorbě s ostatními, spolupracovaly ve dvojici. Celá aktivita měla velmi příjemnou atmosféru.

Jako modifikace pro mladší děti nebo vyšší počet dětí se nabízí zařazení pěnových razítek a míčků, použití více pláten, případně pláten větších rozměrů. Rodičům dětí je třeba zdůraznit význam poskytnutí oblečení, které si mohou ušpinit nebo využít jako netradiční podkladový materiál pro malbu kombinovanou s otisky.

Reflexe učitelky:

Děti utvořily dvojice a dostaly přesné pokyny, jak mohou s kuličkami a plátnem tvořit. Samy si pak nakláněly plátno, cvrnkaly s kuličkami. Později si samy děti začaly míchat barvy, zkoumaly, jak vznikají doplňkové barvy. Velmi je tato aktivita bavila.



Obrázek 14 - Posílání kuliček po plátně



Obrázek 15 - Průběh tvorby



Obrázek 16 - Malba prsty na plátno

6.5 Objekty z vlnité lepenky

Téma: Tvarujeme papír

Vzdělávací oblast: Dítě a svět

Klíčové kompetence: činnostní a občanské kompetence (odhaduje rizika svých nápadů, jde za svým záměrem, ale také dokáže měnit cesty a přizpůsobovat se daným okolnostem); kompetence k řešení problémů (hledá různé možnosti a varianty a využívá při tom dosavadní zkušenosti, fantazii a představivost)

Cíle: rozvíjet schopnost manipulovat s odpadovým materiálem, rozvíjet jemnou motoriku, rozvíjet fantazii a představivost, podporovat zájem dětí o tvořivé aktivity

Počet a věk dětí: 15 dětí ve věku od 5 do 7 let

Časová dotace: 40 minut

Prostředí: školní zahrada

Pomůcky a materiál: odpadová vlnitá lepenka (různé tvary a velikosti), tekuté lepidlo, plastová krabice na lepidlo, přírodniny z prostoru školní zahrady

Průběh činnosti:

Pátou činnost s názvem *Objekty z vlnité lepenky* jsem opět realizovala v prostoru školní zahrady, kde jsem vybrala část s dostatkem volného místa pro tvorbu a pohyb dětí a také stromy. Přinesli jsme s dětmi na zahradu pytle s odpadovou vlnitou lepenkou a krabicí s tekutým lepidlem. Děti do poslední chvíle hádaly, co by mohlo být uvnitř pytlů, protože do nich neviděly, pytle byly neprůhledné. Když jsem pytle na zahradě roztrhla, vysypalo se z nich spoustu kousků vlnité lepenky různých tvarů, barev a tloušťek. Děti se začaly se

zaujetím prohrabovat vzniklou hromadou materiálu. Některé z dětí začaly samy od sebe skládat kousky lepenky na sebe, prohlížely si jejich tvary a vybíraly ty, které je zaujaly. Nabídla jsem dětem možnost namáčet si lepenku do tekutého lepidla, které bylo připravené v plastové krabici. Většina dětí toho v průběhu tvorby využila.

Poté, co si děti rozebraly kousky lepenky, uchýlily se do různých koutů vybrané části školní zahrady, kde začaly konstruovat různé objekty. Využívaly při tom i přírodní materiál ze školní zahrady v podobě klacíků, listů, hlíny, kamenů a trávy. Pomocí lepidla vrstvily získané materiály a přetvářely „obyčejné kusy lepenky a přírodniny“ do svých trojrozměrných děl. Průběh tvorby dětí jsem se pokoušela neovlivňovat a jejich výtvary nehodnotit, přestože některé děti očekávaly že je nějakým způsobem okomentuju, zhodnotím. Snažila jsem se podněcovat děti k tomu, aby samy dokázaly vyhodnotit, které postupy jsou funkční (například jak můžou poskládat kousky lepenky, tak, aby držely co nejlépe) a být co nejvíce pouhým pozorovatelem či rádcem.

Zájem dětí se postupně měnil stejně jako jejich počet. Na začátku aktivity se zapojily všechny děti (celkem patnáct), ale s postupem času začalo dětí ubývat. Většina z nich tvořila asi dvacet minut, pouze několik dětí pak vydrželo u činnosti celých čtyřicet minut. Kromě počtu a zájmu dětí se měnila také místa, kde děti tvořily, Zpočátku využily volné travnaté prostranství, později se přemístily ke stromům, keřům, plotu, které využily jako součásti jejich výtvorů. Jedna z dívek využila takovýmto způsobem strom a umístila na něj ptáčka, kterého vytvořila. To zaujalo chlapce, který nedaleko skládal dům z kousků lepenky a rozhodl se, že dům změní na krmítko pro dívčiného ptáčka. Obdobným způsobem se děti vzájemně zapojovaly do tvorby, a tak například z původně několika menších výtvorů vznikl na závěr jeden velký.

Činnost byla zakončena pozvolně, děti měly dostatek času na tvorbu a prožitek z ní. Úklid zbytků lepenky a odnášení vytvořených objektů závěrem ztížil silnější vítr, díky kterému pár lehčích objektů poodlétlo po zahradě a děti je tak musely chytat. Překvapivě však měly i z této nečekané situace radost. Jejich objekty se daly do pohybu.

Sebereflexe:

Původní návrh aktivity byl zamýšlen tak, aby děti mohly vrstvit a tvarovat lepenku pomocí tapetového lepidla. Tuto možnost jsem nakonec z důvodu bezpečnosti a ochrany zdraví dětí přehodnotila a zvolila běžné tekuté lepidlo. U použití odpadové lepenky mě však zpětně mrzí to, že jsme použili příliš tvrdé a pevné kousky, které nešly tak snadno tvarovat a dětem tak

občasně komplikovaly realizaci jejich představ. I přesto však bylo zaujetí dětí tímto materiálem větší, než je to u běžně dostupných druhů papíru. Odpadové kousky lepenky byly různých tvarů – koleček, trojúhelníků, obdélníků ale i nepravidelných tvarů. Domnívám se, že zejména neobvyklé nepravidelné tvary podporovaly fantazii a tvořivost dětí. Při pozorování tvorby jsem zaslechla slova jednoho chlapce, který odpadovou lepenku komentoval slovy: „To je taková papírová stavebnice. Je ale lepší než ty ve školce, můžu ji lepit k sobě.“ S jeho slovy se naprosto ztotožňuji. Nejen, že děti vydržely u aktivity poměrně dlouho, ale také mým pohledem tato „papírová stavebnice“, kterou si děti skládaly v prostoru školní zahrady, poskytla širší možnosti tvorby, než je tomu u jiných konstruktivních her nebo aktivit s měkkým papírem. Nadšení bylo zřejmě větší i díky použití lepidla, které je oblíbeným komponentem výtvarů dětí.

Při realizaci s mladšími dětmi by bylo potřebné dávat pozor při manipulaci s kousky lepenky, jejichž hrany mohou být ostré. Proto bych doporučila tuto aktivitu dělat s dětmi staršími – nad čtyři roky. Výsledné objekty by bylo možné pomalovat temperovými barvami.

Reflexe učitelky:

U aktivity s lepenkou byly děti nejméně zaujaté. Jelikož lepenka moc nedržela a výtvary se rozpadávaly, děti u ní nevydržely tak dlouho. Děti ale postupně přidávaly samy od sebe přírodní materiály (hlína, tráva apod.) a tak je to nakonec bavilo. Mohly tak rozvíjet svoji fantazii a tvořivost. Příště doporučuji spíše lepenkovou drť, která bude lépe držet. Považuji za důležité nesvazovat děti jedním námětem, ale nechat je tvořivě pracovat s materiálem, který je inspiruje a dovede k jedinečné výtvarné formě.



Obrázek 17 - Kočka z vlnité lepenky



Obrázek 18 - Baňka s dekorem hlíny



Obrázek 19 - Konstruování domů
okolo stromu



Obrázek 20 - Ptáček z vlnité lepenky
na stromě

6.6 Výtvarní detektivové

Téma: Lepíme materiály

Vzdělávací oblast: Dítě a jeho tělo

Klíčové kompetence: kompetence k řešení problémů (postupuje cestou pokusu a omylu, experimentuje s materiály, spontánně vymýšlí nová řešení); sociální a personální kompetence (samostatně rozhoduje o svých činnostech, umí si vytvořit svůj názor a vyjádřit jej)

Cíle: rozvíjet zvědavost, rozvíjet jemnou motoriku, rozvíjet vnímání a rozlišování hmatem, podporovat zájem dětí o tvořivé aktivity

Počet a věk dětí: 6 dětí ve věku od 5 do 7 let

Časová dotace: 20 minut

Prostředí: třída Žabičky

Pomůcky a materiál: hliníková folie, lepidlo v tubě, zbytky provázků a vln, knoflíky různých velikostí, odštířky různých druhů papíru, nanuková dřívka, kreslicí karton formátu A3, anilínové barvy, štětce, kelímky s vodou, ubrus

Průběh činnosti:

Poslední aktivita byla realizována ve třídě. Zařadila jsem ji do programu během ranního scházení dětí, kdy většinou panuje ve třídě poklidná atmosféra a děti mají možnost se lépe na aktivitu soustředit a prožít ji bez většího vyrušení. Tuto aktivitu jsem realizovala pouze se šesti dětmi. Již předem jsem připravila na stůl všechny pomůcky a materiály a mohla jsem tak nabídnout připravené podnětné prostředí.

Do aktivity se mohly děti zapojit na základě vlastní zájmu. V případě, že se děti chtěly zúčastnit, mohly si přisednout ke stolu, kde pro každé byl k dispozici kreslicí karton formátu A3, spousta různých materiálů – provázků, knoflíků, dřívěk apod. a lepidlo v tubě. Dětem jsem pouze prozradila, že si můžou materiály, které jsou před nimi, libovolně nalepit, bližší instrukce jsem jim nedala. Děti začaly nalepovat vybrané komponenty na papír dle své představy. Neměly potřebu „něco“ zobrazovat, spíš si hráli s plochou, na kterou umístily a přilepily vybraný materiál. Jakmile měly děti hotovo, následovala další fáze, které děti zpočátku nerozuměly.

Následovala výzva, že si zahrajeme na takové detektivy a překryjeme celý papír fólií. Děti zpočátku nerozuměly, proč bychom to měly dělat, ale ujistila jsem je, že na to samy brzy přijdou a pomocí lepidla v tubě a folie jsme vzniklé obrazy z předmětů překryli. Jakmile bylo vše přikryté, zeptala jsem se dětí, jestli by dokázaly říct, co všechno nalepily na papír. Jeden z chlapců řekl, že už si to nepamatuje, protože tam toho nalepil hodně. Poradila jsem mu slovy: „Zkus to zjistit hmatem“. Chlapec spolu s ostatními dětmi začal přes fólii zkoumat ukryté předměty a vybavovat si, co všechno na papír nalepil. Děti si vzájemně sdělovaly, co pod fólií cítí a zkoušely ohmatat i předměty pod fólii svých kamarádů. Po tomto „odhalení“ přišel čas na anilinové barvy. Nabídla jsem dětem, že můžou celý vzniklý obrázek vybarvit. Ty to přijaly s nadšením, které bylo po zjištění, že se jedná o anilinové barvy ještě větší. U dětí jsou tyto barvy oblíbené díky sytosti barev a výjimečnosti jejich použití – příliš často je nezařazujeme.

Jakmile začaly děti malovat po hliníkovém povrchu, zjistily, že se barva chová jinak, než jsou na to zvyklé u běžně používaného papíru. Barvy se do sebe vzájemně vpíjely a hladce klouzaly po fólii. Více času tak děti strávily pozorováním prolínajících se barev než samotnou malbou, ale i to bylo důležitou součástí celého procesu tvorby. Radost z tvorby byla postavena nad estetický dojem z výtvoru a děti měly dostatek času ji prožít. Jakmile bylo dítě spokojené s výsledkem, dali jsme výkres sušit a dítě se šlo umýt do umývárny.

Sebereflexe:

Přestože byla aktivita realizována uvnitř budovy ve třídě, poskytla dětem plnohodnotný prožitek z tvorby jako tomu bylo u předchozích aktivit realizovaných v prostoru školní zahrady. Opět byla založena na vlastním zájmu dětí. Tento přístup se mi stejně jako v předchozích případech osvědčil. Děti díky tomu, že měly o aktivitu opravdový zájem a nebyly přesvědčovány k tomu, že mají dělat něco co je nezajímá, nebaví, byly z tvorby víc nadšené, než tomu bývá obvykle. Propojení tvořivé aktivity se hrou (stejně jako v rámci *Netradiční kuličkované* nebo *Objektů z vlnité lepenky*) podpořilo jejich zvědavost a soustředění se na činnost.

Přestože děti zpočátku nechápaly, proč se jejich výtvar pokrývá folií a já jim do tvorby zasáhla, aktivitu si užily a po jejím ukončení vyprávěly příchozím dětem o tom, co dělaly a chtěly si to spolu s nimi vyzkoušet znovu. Příště bych zvolila lepší vysvětlení, motivaci pro překrývání výtvaru hliníkovou folií.

Během samotné realizace mě napadlo další možné využití této činnosti, a to jako hmatového pexesa, kdy by se pod folii skryly dva stejné předměty a děti by hledaly po hmatu, které dva k sobě patří. Aktivitu by bylo možné zařadit do jakéhokoliv tematického celku a pod folii ukrývat předměty, které by s daným tématem souvisely – na podzim listí, v zimě vyražené papírové vločky, na jaře vylišované květiny a v létě drobné mušle. To by už záleželo na fantazii učitelky a dětí.

Formát, který jsem zvolila, byl pro děti dostačující, v případě skupinové tvorby by bylo možné se zamyslet nad využitím formátu většího. Folií by děti mohly také trhat a lepit po kouscích.

Na závěr bych ráda zmínila komentář jednoho z chlapců, který dle mého názoru vystihuje podstatu tvorby z netradičních materiálů. Zněl:

„Netušil jsem, že se na tu folii může i malovat. Tatka v ní v létě griluje sýr.“

Je proto důležité, aby děti poznávaly nové možnosti tvorby, aby byly vedeny k přemýšlení o každém materiálu, který je pro ně dostupný a tvarovatelný, jako o prostředku rozvoje vlastní tvořivosti a výtvarné seberealizace.

Reflexe učitelky:

Tato aktivita děti zaujala nejvíce. Do tvoření se pustily nejen děvčata, ale i chlapci. Bavilo je sledovat, jak se díky předmětům pod folií tvoří reliéf. Zprvu nejdříve nechápaly, proč lepi předměty a snažily se vytvořit dílo z předmětů, které následně překryly folií. Později je zaujalo předměty poznávat po hmatu.

Paní učitelka měla všechny aktivity vždy perfektně připravené, byla celou dobu spontánní, pohotově reagovala na potřeby, které se během aktivit vyskytly.



Obrázek 21 - Výsledek tvorby



Obrázek 23 - Jezero - malba anilinovými barvami



Obrázek 22 - Hmatové poznávání předmětů

7 ZÁVĚREČNÁ REFLEXE A DOPORUČENÍ PRO PRAXI MATEŘSKÝCH ŠKOL

Praktická část bakalářské práce mi poskytla jiný pohled na tvořivé činnosti v mateřské škole. Doposud jsem je vnímala jako možnost prezentace dětí navštěvujících mateřskou školu, formu zviditelnění práce učitelky, která je rodičům představena na chodbách. Nepodivovala jsem se ani téměř identickým výtvorům. Realizace sady navrhnutých aktivit a jejich evaluace mě však přesvědčily o tom, že jádrem tvořivé aktivity by mělo být dítě, jeho rozvoj a seberealizace. Pokud je pro tvorbu dítěti dopřáno bezpečné a podnětné prostředí, dokáže nás svým přístupem k tvorbě překvapit. Překvapivá jsou pak i díla, která jsou jedinečná. Je proto důležité, kde a jakým způsobem dítěti výtvarnou činnost nabízíme, neméně důležité je i prostředí, ve kterém děti mohou tvořit. Za takové prostředí považuji útulnou třídu, do které dítě běžně dochází nebo školní zahradu v případě příznivého počasí.

Zahrnutí netradičních materiálů, které byly ústředním komponentem tvorby, se v praxi osvědčilo, a to ze dvou důvodů. Prvním z nich bylo zaujetí dětí. Bylo patrné, že se děti o připravenou aktivitu více zajímaly, než je tomu běžně nabízených výtvarných činností. Netradiční materiály, jako je holicí pěna, vlnitá lepenka, aluminiová folie, prostěradlo a rozprašovače, cvrnkací kuličky a filtry na kávu apod. jsou běžně dostupné, děti je vnímají okolo sebe, znají, k čemu se tradičně používají, k čemu jsou určeny. Ve chvíli, kdy se však z běžné věci stane výtvarné médium a dítě na něj získá nový úhel pohledu, jeho zaujetí pro činnost je přirozené, silné, motivující. Výtvarná činnost se tak stává pro ně určitým dobrodružstvím. A taková je dle mého názoru i samotná tvořivost – přirozená, v každém člověku, silná – díky ní dokáží lidé úžasné věci a motivující – popohání lidstvo k lepším výkonům, vynálezům a velkolepým dílům.

Druhým důvodem je široká paleta možností, jak s netradičními materiály tvořit. Několikrát se stalo, že děti uchopily materiál svým způsobem a celá aktivita získala jiný směr, než bylo původně zamýšleno. Ale i tyto změny jsou součástí tvořivého procesu. Učitel by měl mít na paměti, že to, co si děti z mateřské školy odnesou, nejsou jenom hezké výkresy, ale vzpomínky, zážitky, emoce, ale i nové poznání. Toho docílí i pomocí role pozorovatele při aktivitách. Připraví prostředí vhodné pro tvorbu a následně ji už pouze pozoruje v jejím procesu. Je dětem na blízku v případě nutnosti, pomoci, ale jinak jim do jejich „světa tvorby“ nevstupuje.

Zásadní je koncipovat tvořivé aktivity na základě dobrovolnosti. Nic dětem nedopřeje lepší motivaci než jejich vlastní zájem. V průběhu aktivity se mi osvědčilo děti nehodnotit, ale podporovat je v tom, aby své výtvary hodnotily samy a oceňovaly na nich i víc, než že jsou líbivé. Výtvarná činnost má dítěti přinášet uspokojení ze své „práce“, z toho, že dokázaly něco přetvořit a vytvořit něco nového, s čím jsou spokojené. A nakonec čas, který při činnostech, které nás baví utíká poměrně rychle. Dětem by měl být dopřán dostatek času pro tvorbu, v jistotě a klidu na ni je totiž síla. Takové podmínky při popsáných činnostech měly a patřičně jich využily. Tomu odpovídalo jejich zaujetí, potřeba přicházet s vlastními nápady a ty tvořivě realizovat. Tyto skutečnosti by měly být výzvou pro učitelky mateřských škol, které děti podceňují, na každém kroku je řídí a nedovolí jim být v předškolním vzdělávání aktivními a tvořivými jedinci.

ZÁVĚR

Bakalářská práce poskytla vhled do problematiky rozvoje tvořivosti v mateřské škole v souvislosti s použitím netradičních výtvarných materiálů. V teoretické části bylo prostřednictvím odborných zdrojů zjištěno, že konkrétně v předškolním věku má podnětné prostředí, ve kterém dítě vyrůstá a vzdělává se, zásadní význam pro rozvoj tvořivosti. Mateřská škola tak může představovat prostředí podněcující tvořivost u dítěte, ale i místo, kde musí dítě překonávat různé překážky, které utlumují rozvoj tvořivosti a negativně ovlivňují celý proces jejího rozvoje. Záměrem učitelů v mateřských školách by tak mělo být eliminovat vznik bariér tvořivosti a připravovat takové činnosti, které v kombinaci s aktivním přístupem učitele a dostatkem času, pomůcek a materiálů přirozeně podnítl u dítěte tvořivost. Jelikož jsou často viděny v šatnách mateřských škol nástěnky s téměř uniformními výtvary dětí, nabízí se v závěru druhé kapitoly otázka: „Jestli není mnohdy jednou z bariér tvořivosti přímo učitel, který dětem nedává dost prostou k jejich sebevyjádření a nerespektuje jejich potřeby v průběhu tvorby?“. Většina bariér totiž souvisí zejména se způsobem, jakým učitel výtvarně přetvářecí činnosti orientuje, a to na výsledný reprezentativní produkt a dodržování pravidel. Jak je ale patrné z názoru odborníků, tvořivé činnosti mají směřovat k naprosto odlišným hodnotám jako jsou zážitek z tvorby, pocit radosti a úspěchu při samostatném tvoření a možnost sebevyjádření.

Zážitky z tvorby a podporu zvědavosti ve tvořivých činnostech nepochybně přináší využití netradičních materiálů. Dětem je prostřednictvím nich umožněno nejen získávat nové zkušenosti při manipulaci s materiálem, ale i pochopit, že ne vše, co se jednou již použilo, musí skončit v koši. Konkrétně přírodní a odpadové materiály jsou příklady netradičních materiálů, které jsou kromě pestrosti jejich využití také lehce dostupné.

Realizace a reflexe sady tvořivých aktivit, při nichž byly využívány netradiční materiály jako například pěna na holení, hliníková folie nebo kávové filtry, přinesla zajímavé poznatky pro praxi mateřských škol. Tvorba bez šablon a přesně zadaných pravidel poskytla dětem možnost svobodně se projevit, uvolnit se a tvořit bez zábran. Díky tomu vznikly originální výtvary otiskující v sobě tvořivost dětí. A přestože nemusí být podle některých učitelů takové výtvary vhodné na vystavení na nástěnce, pro dítě mají hodnotu a jsou i přínosem pro praxi učitelů. Díky nim totiž nahlíží dovnitř dětského světa tvořivosti, do jejich magického období, kdy každé dítě je umělcem, stačí ho pouze nechat projevit se.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Cejpková, D. (2015). *Kreativní malování s dětmi*. Praha: Grada.
- Fichnová, K., & Szobiová, E. (2012). *Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencí dětí: náměty k RVP pro předškolní vzdělávání* (Vyd. 2). Praha: Portál.
- Hazuková, H. (2012). Tvořivost. In Nádvorníková, H., Svobodová, E., Smolíková, K., Dvořáková, H., Hazuková, H., & Váchová, A. (2012). *Očekávané výstupy v praxi mateřské školy: metodická podpora k připravované revizi RVP PV*. Praha: Raabe.
- Hazuková, H. (2014). Tvořivost. In Nádvorníková, H. (2014). *Rozvíjíme vnímání a tvořivost dětí: dítě a jeho psychika – poznávací schopnosti a funkce*. (131-158) Praha: Raabe.
- Hazuková, H. (2011). *Výtvarné činnosti v předškolním vzdělávání* (Dotisk 1. vyd). Praha: Raabe.
- Isaksen, S. G., Stead-Dorval, K. B., & Treffinger, D. J. (2011). *Creative approaches to problem solving: a framework for innovation and change* (3rd ed). Los Angeles: SAGE.
- Jařabáč, I. (2017). *Kreativita učitele při práci s technickými materiály, aneb, Technické projekty pro pedagogickou praxi*. Ostrava: Montanex.
- Jurčová, M. (2009). *Tvorivosť v každodennom živote a vo výskume*. Bratislava: Iris.
- Kepičová, M. (2018). Aktuálne bariéry výtvarnej kreativity u detí. In *Kreatívne vzdelávanie* [online]. (1. vyd., s. 115-124). KVK PdF UMB : Banská Bystrica. Dostupné z: www.kreativnevzdelavanie.sk
- Kirchnerová, V., & Rubešová, R. (2009). *Hravé tvoření pro malá stvoření*. Praha: Portál.
- Kohl, M. A. F. (2009). *Preschool art: it's the process, not the product!*. Beltsville: Gryphon House.
- Königová, M. (2007). *Tvořivost: techniky a cvičení*. Praha: Grada.
- Křížová, Ž. (2018). *Výtvarné náměty a techniky v předškolním vzdělávání* (2. vydání). Praha: Raabe.
- Kupcová, Z. (2016). Rozvíjení tvořivosti a fantazie pomocí výtvarných činností. In Bezděková, L., Kubecová, M., Kupcová, Z., & Váňová, H. (2016). *Rozvíjíme výtvarné dovednosti a fantazii dětí*. Praha: Raabe.

- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie* (2., aktualiz. vyd). Praha: Grada.
- Matějček, Z. (2005). *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa : základní duševní potřeby dítěte : dítě a lidský svět*. Praha: Grada.
- Mertin, V. (2016). *Abeceda pro učitelky mateřských škol*. Praha: Wolters Kluwer.
- Nádvorníková, H. (2022). *Kognitivní činnosti v předškolním vzdělávání*. (2. vydání). Praha: Josef Raabe.
- Novotná, J., & Jurčíková, J. (2012). *Kritické a tvořivé myšlení v edukaci a výzkumu*. Brno: Paido.
- Oprailová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada.
- Podzemná, J. (2020). *Kouzelná výtvarka: kniha výtvarných námětů a tipů na tvoření s nejmenšími*. Brno: Mgr. Jana Podzemná.
- Řepa, K. (2019). Instantní výtvarka. In Pospíšil, A., Řepa, K. & Šobáňová, P. et al. (2019). *Kvalita ve výtvarné výchově*. (s. 160-170). Olomouc: Česká sekce INSEA.
- Sakr, M. (2018). *Creativity and Making in Early Childhood*. London: Bloomsbury Publishing.
- Slavíková, V., Hazuková, H., & Slavík, J. (2010). *Výtvarné čarování: artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. (2., upravené vydání) Úvaly: Albra.
- Slavíková, V., Slavík, J., & Eliášová, S. (2007). *Dívej se, tvoř a povídej!: artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. Praha: Portál.
- Stadlerová, H. (2011). *Po O: východiska a inspirace pro výtvarnou tvorbu dětí v předškolním vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita.
- Stadlerová, H., Novotná, P., Ovčáčková, J., Sommerová, M., & Strouhalová, M. (2020). *Uměním tě proměním: výtvarné činnosti a jejich přínos preprimárnímu vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita.
- Stehlíková Babyrádová, H. (2014). *Výtvarný projev dítěte předškolního věku v jednadvacátém století*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Szobiová, E. (2016). *Tvorivosť – poznávanie tajomstiev*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk.

- Špačková, R. (2004). *111 námětů pro tvořivou hru dětí: sborník činností pro mateřské školy* (Vyd. 2). Praha: Portál.
- Štěpánková, K. (2013). Jak „zabít“ tvořivost ve výtvarné výchově. *Kultura, umění a výchova*, 1(1) [cit. 2022-02-03]. Dostupné z: <http://www.kuv.upol.cz>
- Štěpánková, K. (2020). Mýty o tvořivosti a jejich vliv na naplňování kurikula ve výtvarné výchově. *Kultura, umění a výchova*, 8(1) [cit. 2022-03-02]. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=19&clanek=218
- Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál.
- Vágnerová, M., & Lisá, L. (2021). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání* (Vydání třetí, přepracované a doplněné). Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum.
- Valachová, D. (2013). Kreativita jako esencia uměleckého vzdelávania. In *Kreatívne vzdelávanie* [online]. (1. vyd., s. 320–330). Zohor: Virvar. Dostupné z: www.kreativnevzdelavanie.sk
- Vondrová, P. (2005). *Výtvarné hrátky pro nejmenší*. Praha: Grada.
- Vondrová, P. (2008). *Zábavné výtvarné lekce*. Praha: Portál.
- Waldaufová P. Učitel mateřské školy a tvořivost. In Svobodová, E., & Vítěčková, M. (2017). *Osobnost předškolního pedagoga: sebereflexe, sociální kompetence a jejich rozvíjení*. (98-113) Praha: Portál.
- Wiegerová, A. (2015). *Profesionalizace učitele mateřské školy z pohledu reformy kurikula*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.
- Wright, S. (2010). *Understanding creativity in early childhood: meaning-making and children's drawings*. Los Angeles: SAGE.
- Zajíčková, J. (2019). *Vodovky nebo akvarelové barvy?* Jitka Zajíčková. [cit. 2022-02-12]. Dostupné z: <https://www.akvarelsjtkou.cz/2019/11/13/vodovky-nebo-akvarelove-barvy/>
- Žák, P. (2017). *Kreativita a její rozvoj* (2. aktualizované a doplněné vydání). Brno: Motiv Press.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Např. Například

RVP PV Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 - Začátek tvorby na chodníku.....	37
Obrázek 2 - Začátek tvorby na plotě.....	37
Obrázek 3 - Dívka si natírá boty bahnem	37
Obrázek 4 - Společná tvorba.....	37
Obrázek 5 - Průběh tvorby na chodníku	38
Obrázek 6 - Dívky otiskují boty	38
Obrázek 7 - Čichové poznávání.....	40
Obrázek 8 - Průběh tvorby.....	40
Obrázek 9 - Zapouštění tekutin do filtrů.....	41
Obrázek 10 - Použité pomůcky a materiály	41
Obrázek 11 - Rozmazávání pěny	43
Obrázek 12 - Otiskování šišky s barvou	43
Obrázek 13 - Slunce v pění	43
Obrázek 14 - Posílání kuliček po plátně	46
Obrázek 15 - Průběh tvorby.....	46
Obrázek 16 - Malba prsty na plátno.....	47
Obrázek 17 - Kočka z vlnité lepenky.....	49
Obrázek 18 - Baňka s dekorem hlíny.....	49
Obrázek 19 - Konstruování domů okolo stromu	50
Obrázek 20 - Ptáček z vlnité lepenky na stromě.....	50
Obrázek 21 - Výsledek tvorby	53
Obrázek 22 - Jezero - malba anilinovými barvami.....	53
Obrázek 23 - Hmatové poznávání předmětů	53

