

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA PSYCHOLOGIE

**ROZVOJ KREATIVNÍHO MYŠLENÍ U DĚTÍ
PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Viktorie Mikešová

Předškolní a mimoškolní pedagogika: Učitelství pro mateřské školy

Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Kubíková, Ph.D.

Plzeň 2022

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně
s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni 2022

.....

vlastnoruční podpis

Poděkování:

Mé poděkování patří Mgr. Kateřině Kubíkové, Ph.D., za odborné vedení mé bakalářské práce, cenné rady, trpělivost a laskavý přístup, který mi v průběhu zpracování bakalářské práce věnovala.

Dále děkuji paním učitelkám z MŠ za ochotu, vstřícnost, spolupráci při realizaci výzkumné části a dětem, bez kterých by se moje bakalářská práce nedala realizovat.

Veliké poděkování patří mé rodině za trpělivost a podporu po celou dobu mého studia.

OBSAH

SEZNAM ZKRATEK	4
ÚVOD	5
1 TEORETICKÁ ČÁST.....	7
1.1 POJEM KREATIVITA.....	7
1.2 VÝZNAM KREATIVITY	8
1.3 PRVKY KREATIVITY.....	9
1.4 TVOŘIVÝ JEDINEC	11
1.4.1 TVOŘIVÝ PROCES	13
1.4.2 TVŮRČÍ SCHOPNOSTI.....	13
1.4.3 TVOŘIVÝ PRODUKT	14
1.5 ÚROVNĚ KREATIVITY	14
1.6 KRITÉRIA KREATIVITY.....	15
1.7 DIAGNOSTIKA KREATIVITY.....	16
1.8 PŘEKÁŽKY TVOŘIVOSTI.....	16
2 VÝVOJ PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚ	19
2.1 VÝVOJ ZÁKLADNÍCH SCHOPNOSTÍ A DOVEDNOSTÍ DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	19
2.2 VÝVOJ POZNÁVACÍCH PROCESŮ DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	20
2.3 SOCIÁLNÍ VÝVOJ DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU.....	22
2.4 EMOČNÍ VÝVOJ DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	23
3 TVOŘIVÉ PROJEVY DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU.....	24
3.1 HRA.....	24
3.1.1 DRUHY HER	24
3.2 KRESBA A VÝTVARNÝ PROJEV.....	25
3.3 ČTENÍ A POHÁDKA	26
3.4 ROZVOJ TVOŘIVOSTI	26

4 PRAKTICKÁ ČÁST.....	28
4.1 POPIS PRAKTICKÉ ČÁSTI.....	28
4.1.1 Cíl práce	28
4.1.2 Záměr práce.....	28
4.1.3 Metoda výzkumu	29
4.1.4 Výzkumný vzorek.....	30
4.2 KREATIVNÍ HRY	30
4.2.1 KOLÁČ	31
4.2.2 CESTA DO PRAVĚKU.....	36
4.2.3 ZVÍŘECÍ RODINA.....	42
4.2.4 CO SE MOHLO STÁT? – BRAINSTORMING	48
4.2.5 HUDEBNĚ POHYBOVÁ IMPROVIZACE – PŮLNOČNÍ TANEC	53
4.2.6 POROVNÁNÍ S AKTIVITAMI NEZÁMĚRNĚ PODPORUJÍCÍ KREATIVITU	57
4.2.7 SHRNUÍ	59
ZÁVĚR.....	61
RESUMÉ	62
SEZNAM LITERATURY	63
SEZNAM ELEKTRONICKÝCH ZDROJŮ	65
SEZNAM OBRÁZKŮ A TABULEK	66
PŘÍLOHY	I

SEZNAM ZKRATEK

apod. = a podobně

MŠ = mateřská škola

např. = například

s. = strana

tzv. = takzvaně

ÚVOD

Kreativita neboli tvořivost patří k velice uznávaným a oceňovaným vlastnostem lidské osobnosti a je jedním z hlavních iniciátorů vývoje lidské společnosti. Tato vlastnost doprovází společnost od samého počátku, jelikož bez jejího působení by svět nebyl tam, kde se v současné době nachází. Kreativní lidé vytváří nová řešení, dokáží opustit stereotypní způsoby uvažování, nebojí se riskovat, využívají nové nápady ke zpestření, zkrátka tito lidé dokáží měnit svět kolem sebe. Skrze kreativitu si vytváříme vlastní realitu, díky které můžeme vnímat neuvěřitelnou pestrost a rozmanitost světa kolem nás. Pokud hovoříme o utváření si vlastní reality, mluvíme zejména o dětech v předškolním věku. Tyto děti ještě neznají zákonitosti a příčiny tohoto světa, proto je pro ně přirozené dotvářet si realitu tak, aby pro ně byla bezpečná a srozumitelná.

Během studia jsem však absolvovala několik praxí v několika mateřských školách, kde jsem měla možnost pozorovat výstupy pedagoga, a poměrně často byl patrný nedostatečný prostor k rozvoji kreativity. Během činností, ať už se jednalo o kresbu, pracovní činnost, pohybovou činnost či práci s příběhem, byly většinou předem dané podmínky a postup vypracování. Při neúplném nebo nevhledném dokončení byla kolikrát ruka dítěte zastoupena rukou pedagoga, tzv. „aby to nějak vypadalo.“ To mne vedlo k myšlence, proč tomu tak je. Proč by měl pedagog takto zasahovat do dětského projevu? Kolikrát nám právě tímto dítě sděluje své pocity, myšlenky a potřeby.

K tomuto uvažování mě velkou měrou přivedla i přednáška britského spisovatele, pedagoga a mezinárodně působícího poradce pro vzdělání jménem Sir Ken Robinson: *Do Schools Kill Creativity?* Tato obdivuhodná přednáška byla mým prvním impulsem, proč jsem si zvolila téma bakalářské práce s názvem „Rozvoj kreativního myšlení u dětí předškolního věku“.

Bakalářská práce je rozdělena na dvě hlavní části – teoretickou část, kde nalezneme na základě informací z odborné literatury zpracovaná témata týkající se kreativity, vývoje dítěte v předškolním období, jeho projevech, a praktickou část.

V praktické části se věnujeme experimentu v podobě pěti navržených aktivit, jež jsou zaměřeny na rozvoj a posílení kreativního myšlení, jejich popis a následné zmapování v praxi. Předmětem výzkumu bylo porovnání prožívání a reagování dětí ve specifických situacích, které byly nastavené, s aktivitami nezáměrně rozvíjejícími kreativní myšlení.

Cílem teoretické části je seznámit čtenáře s charakteristikou kreativity, kam řadíme samotný pojem *kreativita*, její význam, prvky, úrovně, kritéria, diagnostiku a překážky. Dále se tato část věnuje vývoji dítěte předškolního věku, a to zejména části vývoje základních schopností a dovedností, poznávacích procesů, sociálnímu a emočnímu vývoji. K těmto kapitolám patří jednoznačně i dětské projevy, mezi něž patří hra, kresba a práce s příběhem.

V praktické části se věnujeme experimentu v podobě pěti aktivit, jež byly navrženy tak, aby u dětí rozvíjely a posílily kreativní myšlení. Aktivity jsou zaměřeny na tvořivé dětské projevy, mezi které řadíme kresbu, brainstorming – práci s obrazem, práci s příběhem, hudební improvizaci a pohybovou hru. U těchto aktivit bude hodnoceno vždy sedm dětí, jejichž úroveň tvořivých schopností bude zapsána paní učitelkou do záznamového archu v podobě hodnoticí škály 1–5, a následně proběhne hodnocení společně s autorkou. V závěru výzkumu se jednotlivé schopnosti každého dítěte, jež byly do archů zaznamenány, zprůměrují a porovnájí s činnostmi, jež záměrně nerozvíjí kreativní myšlení u dětí předškolního věku.

1 TEORETICKÁ ČÁST

1.1 POJEM KREATIVITA

Vývoj termínů označujících kreativitu probíhal pozvolna. Moderní výrazy pro kreativitu se začaly rychleji prohlubovat až v 19. století. Do té doby byla kreativita často zaměňována za pojmy genialita, inspirace, intuice, inteligence a imaginace. Od 20. století však nastal zlom a tyto termíny se začaly oddělovat (Hlavsa, 1985, s. 9).

V nynější literatuře se můžeme setkat s pojmem kreativita, který ale často bývá odkazován na pojem tvořivost. Proto je na úvod vhodné říci, že tyto dva pojmy jsou synonyma.

Určit v dnešní době definici kreativity není zrovna snadná záležitost, neboť je to velmi složitá vlastnost, která má mnoho složek. Proto autoři vymezují tento pojem různě s důrazem na ty složky, jež se jeví jako podstatné.

Kreativita je duševní schopnost, kde hrají hlavní roli fantazie, intuice a inspirace, jež vycházejí z motivačních a poznávacích procesů. Velký vliv má na kreativitu vysoká hodnota IQ a otevřenost. Kreativitu můžeme chápat jako schopnost nalézání nezvyklých a nových řešení (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 318).

Obdobně i Kolář (2012, s. 151) charakterizuje kreativitu jako proces utváření zcela nových a užitečných produktů a řešení, jenž je podmíněn originalitou, vůlí, motivací a porozuměním. Výzkum kreativity je zaměřen celkem do čtyř sfér, a to do sféry: tvořivého procesu učení, tvořivé osobnosti, tvořivého prostředí a produktu.

V knihách se můžeme setkat i s opačným náhledem na vliv inteligence na kreativitu.

„Na druhou stranu však bylo prokázáno, že právě lidé s příliš vysokým IQ projevují až zoufale málo kreativity“ (Žák, 2004, s. 39).

Mně osobně je nejbližší definice autora R. Beana, který popisuje tvořivost jako proces, během něhož jedinec vyjadřuje pomocí různých prostředků svoji podstatu tak, aby vnímal pocit uspokojení. Tento výsledný produkt sděluje osobitost autora ostatním. Autor uvádí, že tvořivost je *„něčím hluboce osobním. Znamená totiž být sám sebou a mít schopnost jako takový se i projevovat“* (Bean, 1995, s. 16).

1.2 VÝZNAM KREATIVITY

Tvořivost je impuls, který lidem napomáhá ozvláštnit si svůj život, změnit stereotyp na zábavu a umožňuje nám vytvářet nové produkty skrze nové a originální nápady. Výsledek tohoto impulsu přináší lidem pocit potěšení, spokojenosti a inspiraci.

„Rozvíjení tvořivosti je jednou z nejlepších a nejdůležitějších věcí, kterou mohou rodiče pro své děti udělat“ (Bean, 1995, s. 20).

Tvořivost jako základ sebeúcty – hlavním projevem významu dětské podstaty je proces ubezpečování.

Tvořivost zvyšuje sebevědomí – pocit vlastní hodnoty a svobody ve vyjadřování.

Tvořivost společně se schopností komunikovat – jedinec dospělému sděluje přímo své pocity a dospělý tak tím může uspokojit potřeby jedince.

Schopnost komunikovat povede k úspěchu – děti by měly být schopny vyjadřovat jakékoliv pocity (Bean, 1995, s. 29–31).

Mimořádný význam má kreativita především pro rozvoj kognitivních procesů žáka, mezi něž řadíme:

Vnímání – schopnost širokého vnímání.

Paměť – schopnost „znovuvybavení“, zapamatování, vzpomenout si na fakta.

Myšlení – z hlediska konvergentního, tedy logicko-deduktivního myšlení, objevujícího se v úkonech s jedním nebo jasně vymezeným správným počtem řešení operací. Z hlediska divergentního myšlení má kreativita význam pro myšlenkové procesy v těch neočekávanějších směrech s neomezeným počtem řešení a vede tak k originálním produkcím z toho, co je jedinci již známé (Lokšová, Lokša, 2003).

Význam má tvůrčí práce i pro pedagoga, a to ze tří hlavních důvodů:

- V žácích rozvíjí schopnost tvořivě uvažovat.
- Díky uspokojení potřeby seberealizace a potřeby uznání zvyšuje tvůrčí práce motivaci žáků.
- Pomocí sebevyjádření lze zkoumat vlastní pocity a ovládat své dovednosti. U dětí je důležité trénovat imaginaci a zkoumat pocity a představy (Petty, 2008, s. 236).

1.3 PRVKY KREATIVITY

Stejně jako každé dítě má i každý dospělý člověk má v sobě vlohy tvořivých schopností. Podstata tohoto procesu je tedy u všech osob stejná. Rozdíly lze nalézt v konkrétním materiálu tvorby, v rozpětí výsledků a jejich společenském smyslu.

Setkat se můžeme s různorodostí projevu tvořivých schopností od unikátních talentů přes výrazné až po nepatrné a skromné. S prvky tvořivosti se setkáváme při řešení každodenních úloh i během samotného myšlenkového procesu (Lokšová, Lokša, 2003, s. 23).

K vymezení nepostradatelných prvků tvořivosti přispěl autor Maňák (1998), který se opírá o tyto komponenty:

Paměť – je nesmírně důležitá, jelikož vytváří prostor pro tvořivou činnost, fixují se v ní informace a činnosti člověka. Podstatné je i to, jakým způsobem člověk dané informace dokáže zpracovat.

Myšlení – u myšlení je podstatná kvalita myšlenkových operací. Jako předpoklady autor uvádí, jak bylo již zmíněno – divergentní myšlení vedoucí k početnosti originálních řešení a konvergentního myšlení, které uplatňujeme při hledání pouze jednoho řešení.

Představivost – umožňuje nám znovu si vybavit vnímané skutečnosti. Schopnost vytvářet představy je jedním z nejhlavnějších předpokladů pro tvořivé činnosti. Rozdělujeme je podle stop, kde vznikají na vizuální (zrakové), auditivní (sluchové), motorické (pohybové).

Fantazie – umožňuje nám měnit nebo nově vytvářet představy, jež neodpovídají skutečnostíem.

Imaginace – vyvolává v mysli představy neboli obrazy, které se mohou vázat k předešlé zkušenosti jako vzpomínka, tím tuto realitu v podvědomí přetváří a originálně vytváří. Tuto schopnost můžeme chápat jako nepřímé myšlení, na rozdíl od logického myšlení. Nejčastěji se využívá v pohádkách a v odvětví umění.

Intuice – schopnost, kterou můžeme chápat jako vhled, náhled, odhad nebo rozhodnutí, které není zprostředkované vědomým uvažováním (Maňák, 1998, s. 74).

Kirst a Diekmeyer (1998) ve své publikaci uvádí tvůrčí schopnosti, které volně přeložil ve své publikaci Žák (2004, s. 32–33):

- Analýza – analyzování problému, postupu a výsledku;
- Flexibilita – postoupit od nevyhovujícího řešení k jinému, hledání alternativy;
- Konstruování – spojování svých předešlých zkušeností s novými situacemi;
- Kombinace – nalézání řešení ve spojitostech s komponenty;
- Organizování – řešení problémů vzhledem k cíli a záměru;
- Originalita – originalita procesu a výsledku;
- Plynulost – kontinuální nalézání řešení a uvažování;
- Produktivita – výkonnost v množství nápadů a řešení;
- Přetváření – nahrazování předešlých vztahů a souvislostí novými;
- Přiřazování – komponování výsledků se situacemi;
- Vyjádření – vyjádření procesu, předmětu a výsledku;
- Transformace – schopnost zaměnit staré informace s novými.

Žák (2004, s. 38–40) ve svém díle popisuje, že člověk nedokáže „vypnout“ a nemyslet na nic. Hlavním producentem myšlení je mozek, který ani během spánku nedokáže svoji činnost eliminovat. Prokázat nám to mohou především naše sny.

Jedním z užívaných činitelů je plynulost charakteristická kontinuálním nalézáním řešení a shromažďováním množství nápadů a myšlenek, jak bylo již výše zmíněno. Dalším činitelem je flexibilita, kdy se jedná o schopnost hledání jiné alternativy, pružnost a schopnost transformace myšlenkových schémat. Spojením těchto dvou činitelů dochází k vytváření si nových impulsů k dalšímu uvažování. Dalšími činiteli pro kreativitu jsou vědomí a imaginace, jež pramení z vědomě sestaveného okruhu myšlení, uvažování a slučování skutečností do souvislostí. Čím rozsáhlejší je okruh vědomí a myšlení, tím je větší potenciál ke kreativitě.

1.4 TVOŘIVÝ JEDINEC

Snaha charakterizovat kreativního jedince byla v minulosti námětem řady výzkumů. Není to tak dávno, kdy panoval názor, že tvořivostí jsou obdařeni jen vyvolení jedinci: umělci, vědci, literáti. Tento výrok byl však později vyvrácen. Nová zjištění uvádějí, že tvořivost má v sobě každý jedinec. Rozdíly jsou pouze v úrovni, kterou lze trénovat a cíleně rozvíjet (Fichnová, Szobiová, 2012, s. 5). Na člověka je nahlíženo z hlediska vlastností, nadání, dispozic, chování, konání a uvažování. K určení nám přispěla především moderní psychologie, která vymezila deset rysů charakterizujících kreativního jedince.

Dacey a Lennonová (2001) vymezily deset základních osobnostních rysů, které mimo jiné uvádí volně ve svém spisu *Kreativita a její rozvoj* Petr Žák (2004).

Na první pozici z osobnostních rysů kreativity se shodli jak příznivci teorie podmíněné součásti, tak příznivci teorie příčin.

1. Tolerance vůči dvojnáčnosti

Kreativní jedinec je zvyklý vnímat několik variant a vyhledávat bohaté situace, tudíž nemá tendenci svazovat se jednoznačným výkladem.

2. Stimulační svoboda

Kreativní jedinec je schopen vědomě zajít za své hranice, nemá své limity a nelpí na omezeném pořádku. Tato stimulační svoboda umožňuje jedinci nahlížet na problém „z jiné perspektivy“.

3. Funkční svoboda

Kreativní jedinec dokáže problémy řešit s pomocí prvků, kde nepoužije pouze jejich prvotní funkci. Funkční svoboda tedy vyplňuje prostor pro kreativní řešení problémů.

4. Flexibilita

Kreativní jedinec dokáže opustit neuspokojivé řešení a tím přejít k dalšímu řešení.

5. Ochota riskovat

Kreativní jedinec chápe, že k dosažení úspěchu je třeba riskovat. Obavy ze špatného výsledku vedou k nemalému omezení překonávání funkční a stimulační svobody.

6. Preference zmatku

Kreativní jedinec vychází ze zmatku, kterému se snaží dát řád. Příliš klidné řešení problémů se mu ukazuje stereotypně, proto jedinec nemá takovou možnost vyčlenit se do vyšší struktury.

7. Prodleva uspokojení

Kreativní jedinec je schopen dlouho a vzdorně pracovat na řešení problému bez očekávání odměn a uznání. Samotný proces je tedy pro jedince největší odměnou.

8. Oproštění od stereotypu sexuálních rolí

Na míru kreativního procesu nemá dominantní vliv pohlaví jedince.

9. Vytrvalost

Kreativní jedinci se nevzdávají. Mají rádi prohry a neúspěchy, jelikož z nich získávají poučení a stimuly pro další práci.

10. Odvaha

Kreativnímu jedinci by neměla chybět odvaha překonávat bariéry, které se staví jedinci do cesty (Žák, 2004, s. 29–32).

Se zajímavou myšlenkou týkající se pohledu na tvůrčí osobnost se můžeme setkat v díle *Psychologické základy teorie tvorby*, kdy autor prohlašuje, že takovou osobnost lze charakterizovat spojováním protikladných vlastností, jimiž jsou např. obliba řádu s tendencí k neuspořádanosti, tendence k ukončování v kombinaci s tendencí k začínání, tendence ke stabilitě a tendence k labilitě, cílevědomý postup a hledání jiných možností (Hlavsa, 1985, s. 95–97).

1.4.1 TVOŘIVÝ PROCES

Tvůrčí proces probíhá ve všech sférách lidské tvořivé činnosti, jelikož je spojen s metodami, prostředky a technikami. Jednotlivé části procesu se v časovém sledu vzájemně prolínají a doplňují. Jejich kombinací vznikne něco nového.

Mezi první badatele, kteří podali náčrt struktury tvořivého procesu, patří Graham Wallas, jehož čtyřfázové rozdělení si následně rozebereme:

1. Fáze přípravy – do první fáze vstupuje imaginace, zvědavost a dochází tak ke shromažďování nápadů a idejí týkajících se problémů. V této fázi přemýšlení jsou nám nápomocné různé semináře a konzultace s odborníky.
2. Fáze inkubace – součástí inkubace je nevědomé duševní procesování a zpracování problému. V této fázi by člověk neměl být cíleně přetěžován, ba naopak by si měl dopřát relaxaci formou vycházky, spánku či horké vany. Právě v těchto nenadálých situacích dochází k relevantním nápadům. Ostatně je známo, že právě Isaac Newton vymyslel gravitační zákon pod jabloní.
3. Fáze náhlého vhledu – „*Heuréka!*“ zde přecházíme z nevědomých možností do vědomého vhledu v okamžiku, kdy to nejméně čekáme. Charakteristickým znakem je v této fázi diskontinuita.
4. Manifestace – dochází k samotné práci s vhledem, kdy provádíme kontrolu, ověříme si řešení a následně utvoříme finální produkt (Goswami, 2016, s. 71–73).

1.4.2 TVŮRČÍ SCHOPNOSTI

Tvůrčí schopnost je schopnost tvořit myšlenky, nápady, vnímat, analyzovat a provádět konstrukci problémů. Samotnou schopností označujeme individuální vlastnosti osobnosti

vymezující úroveň výkonnosti jedince. Hlavní složkou tvořivosti je myšlení, do kterého řadíme divergentní a konvergentní myšlenkové operace.

Jednotlivé divergentní operace se v současné době definují jako následující tvůrčí schopnosti:

Fluence – schopnost být pohotový a nápaditý skrze myšlenky či představy.

Flexibilita – schopnost rozmanitého přístupu k řešení úloh.

Originalita – schopnost vytvářet neobvyklé a nové myšlenky, jiná řešení.

Redefinice – schopnost transformace na základě změny významu či přeměny informace.

Elaborace – schopnost zpracovat řešení do zajímavých detailů.

Senzitivita – schopnost vnímat problémy, nedostatky, předvídat (Lokšová, Lokša, 2003, s. 25).

1.4.3 TVOŘIVÝ PRODUKT

Tvořivým produktem rozumíme výsledek tvorby, jenž se neobjevuje naráz, ale postupně. Vnitřní etapa tvůrčího procesu je však složitá. Nejdříve vzniká psychický obsah s hrubou strukturou, který se průběžně tvaruje, nachází si vztahy k dalším obsahům a následně je schopen materiální realizace. Tvořivý produkt se rodí tehdy, když na sebe necháme působit myšlenkové operace (Hlavsa, 1985).

Typickým dětským tvořivým produktem bývá subjektivní tvůrčí produkt, který sice nijak závažně nepřispívá k rozvoji společnosti, ale má ohromný význam pro vývoj osobnosti. Děti tyto subjektivní produkty utvářejí zejména v procesu her, učení a řešení problémů. Tvůrčím produktem označujeme tedy výsledek tvůrčího procesu realizovaný tvořivou osobností (Lokšová, Lokša, 2003).

1.5 ÚROVNĚ KREATIVITY

Jak již bylo zmíněno, každý jedinec má v sobě kreativní potenciál. Odlišnosti se objevují pouze v úrovni výkonnosti, jež vychází z individuálních vlastností (Lokšová, Lokša, 2003).

Jedním z nástrojů pro diagnostiku tvořivých projevů nám slouží úrovně tvořivosti. Úrovně tvoří kritéria vyjadřující souhrnný pohled na kreativitu od jednodušších postupů k těm složitějším.

Z hlediska těchto východisek lze charakterizovat tyto čtyři úrovně tvořivosti:

1. Expresivní tvořivost – objevuje se spontánně a volně v dětských kresbách, nápadech, hrách a v tvoření příběhů.
2. Inovativní tvořivost – objevuje se v úmyslné snaze uskutečnit něco nového, např. zlepšování námětů, moderní kreace.
3. Inventivní tvořivost – tento stupeň předpokládá určitou míru nadání s účelným úsilím. Objevuje se v uměleckých výtvorech, vynálezech či vědeckých objevech.
4. Emergentní tvořivost – charakteristikou tohoto stupně je vznik zcela nových jevů a teorií (volně popisuje Maňák, 1998, s. 77–81).

1.6 KRITÉRIA KREATIVITY

Žák (2004, s. 34–38) uvádí kritéria kreativity, která jsou nám nápomocná k rozeznání toho, co kreativní je, co naopak není. Mezi tato kritéria autor řadí originalitu, správnost, aplikovatelnost a hodnotu neboli přínos. U originality nelze použít nápady někoho jiného, které pouze pozměníme. Originalita by měla být odrazem naší jedinečnosti a nápaditosti. Každé umělecké dílo je svým způsobem nové, jelikož vzniká z individuálních a kolektivních potřeb. Pro správnost je důležitý vědomý výběr metod, cílů, stanovení kritérií a vymezení problému neboli vstupní zadání, jež nám slouží k posuzování kvality splněného úkolu na základě zpětné vazby. Každý jedinec má své sny, vize a přání. Tento vnitřní impuls využívají i umělci jako větší popud vedoucí ke splnění daného snu. V podstatě pokud je výsledek kreativní, musí být originální a novátorský vzhledem k správnosti a zadaným parametrům, jež naplňují předem vymezený cíl. Za zmínku jistě stojí i to, že hodnotit může i nemusí pouze zadavatel úkolu, ale i diváci, čtenáři a kritici. Dalším kritériem pro kreativitu je aplikovatelnost a užitečnost, kterou lze posoudit vzhledem ke správnosti a užitečnosti ve smyslu praktického využití. Hodnotu neboli přínos autor popisuje jako nový čin poskytující hodnotu nejen samotnému jedinci, ale také okolí.

1.7 DIAGNOSTIKA KREATIVITY

Nad otázkou ohledně identifikace tvořivosti u dětí se zamýšlí hned několik autorů, avšak jejich názory se liší. Někteří uvádějí, že mínění pedagoga může být ovlivněno poznatky o žákových známkách, jeho školních výsledcích a výkonech. U pedagogů se totiž objevuje preference inteligentních žáků před tvořivými s předpokladem, že čím lepší známky, tím větší tvořivost. Pedagog by se měl proto soustředit na objektivní poznání úrovně a druhů tvořivosti, metody k rozvíjení tvořivosti a dynamiku v jednotlivých produktech (Lokšová, Lokša, 2003, s. 28–29).

Pro označení tvořivosti byla vytvořena početná řada posuzovacích škál a testů, jež se obvykle používají v pedagogicko-psychologických poradnách. Ve stejné publikaci (2003, s. 30) autoři uvádějí ty nejčastější, jako jsou např. Guilfordovy testy divergentního myšlení, Torranceovy testy tvořivého myšlení a Urbanův figurální test tvořivého myšlení. Torranceovy testy tvořivého myšlení se označují jako TTCT a je pro ně charakteristický otevřený konec. Tyto testy však v sobě skrývají i rizika, která mají do značné míry vliv na diagnostiku tvořivosti. Mezi ně patří kupříkladu časový limit vyvolávající úzkost a vliv prostředí.

1.8 PŘEKÁŽKY TVOŘIVOSTI

Jak již víme, kreativita je dynamický děj vyžadující aktivitu jedince. Velice důležitou část kreativity a jejího rozvoje tvoří i problematika překážek neboli bariér. Překážky nám mohou bránit v rozvoji kreativních schopností, postojů a procesů. Pokud tedy chceme dosáhnout cíle, měli bychom tyto bariéry umět překonat.

Kromě samotných překážek tvořivosti je vhodné zmínit i jejich příčiny, jimiž se zabývá Žák (2004), který se nechal inspirovat dílem od Howarda – *Příručka pro uživatele mozku*. My si zde popíšeme některé z nich:

Kritická povaha

Kritickou povahu můžeme vidět u jedinců, kteří nedokážou měnit své názory a přistupují tak k zadání vždy s jasnými kritérii.

Druh osobnosti

Jako překážku lze vnímat i druh osobnosti, přičemž se prokázalo, že extrovertní lidé prokazují značně větší míru kreativity než lidé introvertní. Veliký podíl má zde vývoj emoční inteligence.

Špatná tělesná kondice

Ke správné a efektivní funkci mozku je hlavní součástí fyzický stav a strava. Jako překážku můžeme pocítit např. únavu a celkovou fyzickou ochablost organismu.

Strach

Jako poslední příčinu vzniku překážek tvořivosti si uvedeme strach. Není však podmínkou, že strach je pouze negativním vlivem na rozvoj kreativity, jelikož některé jedince dokáže právě strach motivovat k překonání překážky. Pocit strachu můžeme přičíst k odmítnutí řešení, nezvladatelnosti úkolu nebo osobnímu studu.

V publikaci *Stručný nástin metodiky tvořivé práce ve škole* uvádí Maňák (2001) překážky tvořivosti v prostředí školní výuky, mezi něž patří:

- Orientace na neúspěch;
- Zanedbání motivace;
- Zdůraznění pohlavní role;
- Konformita se skupinou;
- Žádný nebo malý prostor pro dotazy;
- Práce pod tlakem;
- Neukázněnost;
- Převaha konvergentních úloh;
- Nízká tolerance vůči selhání.

V publikaci *Tvořivost v práci učitele a žáka* (1996) uvádí Evžen Řehulka, že ze strany pedagoga lze zařadit v některých případech jako překážku i nařízení školských úřadů či ředitele. Příčinou vedoucí k tomuto podlehnutí může být nedostatečná odvaha, neochota riskovat, lenost a pohodlí. Další bariéra tvořivosti může být v osobnostních vlastnostech učitelů, kam řadíme zejména charakter, temperament, výrazové a výkonové vlastnosti, ale také jejich nedostatek v profesionální přípravě. Další překážkou tvořivosti

je zanedbání motivace, jež může být způsobena právě výše zmíněnými vlastnostmi či nedostatkem přípravy. Pedagog by měl děti neustále podněcovat a činnosti realizovat formou objevování, nikoliv metodou pouhého výkladu (Zoller Morf, 2012).

2 VÝVOJ PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚ

V širším pojetí charakterizují Langmeier a Krejčíková (2006, s. 87) předškolní věk jako období dítěte od narození až po vstup do školy. V užším pojetí lze toto období chápat jako „věk mateřské školy“, avšak podstatou je stále rodinná výchova, již mateřská škola napomáhá k dalšímu rozvoji.

Předškoláka charakterizuje Allen společně s Marotzem (2002, s. 99) jako tříleté až pětileté dítě. Dítě je v tomto období plné energie, nadšení, zvědavosti a cílevědomosti. Kromě těchto vlastností zde převládá fantazie, kreativita. Rozvíjejí se motorické schopnosti a slovní zásoba včetně intelektu. Dítě si v předškolním věku dokáže stát za svým názorem a zároveň si již začíná uvědomovat potřeby ostatních. Děti mají touhu pro nezávislost, přitom potřebují průběžné ujišťování, podporu, pocit bezpečí a ochranou ruku dospělého.

Obvykle se do předškolního období zahrnuje věk 3–6 let. V některých systémech se však můžeme setkat i s hranicí 2–5 let věku dítěte. Za konec předškolního období považuje Thorová (2015, s. 381) především sociální stránku, kdy dítě nastupuje do školy, nikoliv věkovou hranici. V tomto období dochází ke zpomalení a harmonizaci vývoje, přičemž znatelná je individuální osobnost dítěte.

Stejný pohled na fázi předškolního věku má Vágnerová (2000 s. 102), která uvádí, že právě sociální vývoj ovlivňuje zralost věkové hranice v rozmezí jednoho, popřípadě i více let. Jedním z významných úkolů předškolního období je překonání bariéry, kdy má dítě ještě prelogické a egocentrické myšlení, vázané na předpojatý dojem a aktuální situační kontext.

2.1 VÝVOJ ZÁKLADNÍCH SCHOPNOSTÍ A DOVEDNOSTÍ DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Předškolní věk v rozmezí od 3 do 6 let můžeme z hlediska motorického označit jako nepřetržité zdokonalování, kvalitnější koordinaci a hbitost pohybů. Dítě tedy ovládá chůzi, běh, skoky, poskoky, chůzi po schodech, seskoky, lezení, hod míčem na cíl a stoj na jedné noze. Zručnost se objevuje zejména v soběstačnosti, kdy dítě samo konzumuje, svléká se a obléká s menší dopomocí, objevují se i první pokusy o zavázání tkaničky. Při toaletě potřebuje také ještě drobnou pomoc. Ruce si však dítě dokáže umýt

samo. Zručnost lze trénovat v kresbě nebo při hře s pískem, plastelínou a manipulací s předměty. Zdokonalování nastává i v řečových schopnostech a dovednostech, u nichž dochází k výraznému úbytku „patlavosti“, i když ale ještě stále může být v některých případech dosti patrná. Dítě by mělo správně pojmenovat základní barvy, tvary a názvy čísel včetně přiřazení ke znázorněným či reálným předmětům. To vše by mělo probíhat za pomoci názorných ukázek (Langmeier, Krejčíková, 2006, s. 88).

2.2 VÝVOJ POZNÁVACÍCH PROCESŮ DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Dle Piageta je myšlení u dětí předškolního věku názorné a intuitivní. Je však nepřesné, málo flexibilní a prelogické – dítě nepostupuje dle logických operací. Děti chápou trvalost existence objektů vnějšího světa, ale neuvědomují si, že stálé jsou jejich podstatné znaky. Typické znaky uvažování dítěte předškolního věku lze vystihnout v několika bodech:

1. Egocentrismus – dítě má tendenci ulpívat na subjektivním pohledu a zkreslovat si úsudky na základě subjektivních upřednostnění. Následkem jsou nepřesnosti v poznávání.
2. Fenomenismus – dítě klade důraz na určitou představu a je fixováno na určitý obraz reality, který nedokáže ve svých úvahách opustit.
3. Prezentismus – úzce souvisí s fenomenismem. Pojednává o stálé vazbě na přítomnost a na momentální podobu světa.
4. Magičnost – dítě má tendenci napomáhat si fantazií, tím se jeho poznání zkresluje.
5. Absolutismus – dítě potřebuje jistotu, proto je přesvědčené, že každé poznání má jednoznačnou platnost. Názory ostatních jsou tedy pro dítě nepochopitelné (Vágnerová, 2000, s. 102–103).

Jak bylo již nastíněno, v předškolním období dochází k velmi výrazné změně myšlení. Dítě se odpoutává od „předpojmového myšlení“ a přechází do fáze „názorného myšlení“, kde však stále převažuje bezprostřední vjem spojený s představou a prožitkem. Piaget toto názorné myšlení označuje jako „předoperační stadium“. Tím se rozumí nízká pružnost názorných operací neboli metoda „pokus omyl“.

Počítky jsou v tomto období dostatečně rozvinuté a způsobilé zachytit detaily. Jejich kvalitu lze zvýšit formou smyslových her.

Vnímání je soustředěné především na to, co dítě osobně upoutá. Na základě zkoumání byla vydedukována tři stadia vnímání:

1. **Stadium předmětů** – jednoduchý souhrn vjemů, ať už jsou přijímány skrze obrázky či v živém senzoričtém poli.
2. **Stadium činností** – označuje se identifikací dílčích činností jednotlivých osob.
3. **Stadium vztahů** – zde dochází ke kompletnímu pochopení událostí a jejich pointy.

V předškolním období se u dětí uplatňují především první dvě stadia, kdy můžeme pozorovat přechod ze zvědavosti na zívavost, jež se projevuje změnou dotazů: „Co to je?“ na „Proč to dělá?“

Dalším podstatným psychickým procesem je paměť. Paměť bývá v předškolním období nespolehlivá a mechanická. Děti se často vážou na rytmus a rým. S pamětí souvisí i pozornost, která bývá krátkodobá a „přelétavá“. Další nedílnou součástí poznávacích procesů je bezpochyby bohatá fantazie, kdy si dítě vytváří svět blízký svým představám a svému srdci. Vyznačuje se konkrétností, citlivostí a svérázností. Děti fantazii nejvíce užívají při námětových hrách a v pohádkách (Čačka, 1994).

Fantazie má v tomto období harmonizující smysl a výrazně ovlivňuje citovou a rozumovou rovnováhu. Dítě má potřebu upravit si realitu svým potřebám a ztvárňovat ji bez ohledu na objektivní skutečnost. Označení pro tento způsob pojal Piaget (1970) jako asimilaci (Vágnerová, 2000, s. 106).

Během předškolního období děti zatím nemají plně rozvinuté časové vztahy. Žijí přítomností, proto se u nich mohou objevit potíže s užíváním časových pojmů, jako jsou např.: včera, dnes a zítra. Myšlení má především vliv i na řečové schopnosti. Slovní zásoba se skládá z konkrétních pojmů, které vymezují navíc pouze jejich funkci. Děti mají tendence pod jednotlivé názvy skrývat více jevů. Jejich slovní zásoba tak vzroste až o trojnásobek (Čačka, 1994, s. 54–59).

2.3 SOCIÁLNÍ VÝVOJ DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

V předškolním období je stále rodina tím nejvýznamnějším prostředím, které uvádí dítě do společenství lidí neboli zabezpečuje primární socializaci. Samotný pojem socializace bývá charakterizován z více hledisek. Předpoklad socializačního procesu pojímá tři vývojové aspekty:

1. Vývoj sociální reaktivity

Dítě má velkou škálu sociálních projevů a bohatě diferencované emoční vztahy k lidem v blízkém i vzdálenějším společenském okolí. Selhání v tomto vývoji můžeme vnímat u dětí s autismem. Tyto děti nedokážou vstupovat do komunikace s neznámými lidmi, nevyhledávají kontakty s ostatními lidmi, při hře jsou spíše samotáři a leckdy si lze všimnout, že větší význam pro ně mají neživé předměty než lidé. To je možné zaznamenat při trhavé a hravé manipulaci končetin u rodičů.

2. Vývoj sociálních kontrol a hodnotových orientací

Dítě si na základě příkazů a zákazů daných vlivnými dospělými vytváří normy, které přijímá za své. Tyto hodnoty dále regulují chování do společenských mezí. Chování jedince je redukováno nejen hranicemi, ale také orientovaným úsilím na cíl. Příkladem selhání v tomto vývoji jsou lidé s asociální poruchou osobnosti.

3. Osvojení sociálních rolí

V tomto vývoji nejde pouze o povolenou či zakázanou činnost, ale o smysluplný komplet činností určených sociálním postavením ve skupině. Jedná se o osvojování určitých vzorců chování a postojů, které jsou společností od jedince očekávány, a to vzhledem k jeho věku, pohlaví a společenskému postavení. Od dětí předškolního věku se očekává vykonávání a odlišování rolí v domácnosti a v dětském kolektivu.

Ohledně osvojování si sociálních kontrol a sociálních rolí je předškolní období chápáno jako kritické (Langmeier, Krejčíková, 2006, s. 93–94).

V předškolním období se dítě rádo kamarádí a uzavírá přátelství. Většinou se jedná o dobromyslné a chápavé chování. Ve většině aktivit můžeme vidět, že se dítě ochotně dělí o hračky, střídá se, zaměřuje se na kolektivní činnosti a je schopno produkovat nápady, jak jejich kolektivní hry obohatit. Lépe ovládá svoji emocionalitu, rádo vypráví

vtipy a případně se snaží rozesmávat ostatní. Vůči mladším dětem a zvířatům pociťuje zřetelnou náklonnost a zaujímá ochranný přístup. Typické je v tomto období chlubení se svými úspěchy, které můžeme slyšet téměř každý den. Důležitou roli v osobnostně-sociálním vývoji hrají rodiče. Dítě téměř vždy poslechne a odpovědně plní svěřené úlohy, jež jsou dány dospělým člověkem či autoritou. V neposlední řadě je pro dítě velmi důležité povzbuzení a pocit jistoty a bezpečí, které je skutečně odrazem v jeho osobnostně-sociálním vývoji (Allen, Marotz, 2002, s. 120).

Zčásti jiný názor zastupuje ve své knize Thorová (2015, s. 389–340). Uvádí, že předškolní děti odmítají spolupráci, plnění úkolů a rády si ověřují reakce rodičů provokativním chováním. Dále ve svém díle popisuje předškolní období jako ústup sobeckého chování s přetrvávající agresivitou jakožto řešení okolností.

2.4 EMOČNÍ VÝVOJ DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Během předškolního období dochází k lepší stabilitě a vyrovnanosti citů. Prožívání je spojeno s aktuálním prožitkem. Pozitivní emoce mají zejména delší trvání ve srovnání s negativními. Mezi pozitivní emoce řadíme veselost, pozvolné prohlubování smyslu pro humor a schopnost empatie. Mezi negativní emoce řadíme vztek, vzdorování a zlost, které dítě v předškolním období dokáže již regulovat, jelikož má povědomí o nežádoucím chování ve společnosti. Rozvíjí se emoční inteligence, porozumění vlastním pocitům a již zmíněná schopnost empatie, kterou značně ovlivňuje výrazný vnější projev emocí druhé osoby a neschopnost se emočně od této osoby odtáhnout. Kolem pátého roku dítě dokáže regulovat některé své pocity a odhadnout emoce druhých. Dochází také k pochopení vzniku příčiny v souvislosti se situací a uspokojením potřeb. Časté je i používání projekce, což označuje mechanismus, kdy si dítě představí, jak by se cítilo, kdyby se v takové situaci ocitlo (Vágnerová, 2000).

Dle Čačky (1994) je předškolní věk obdobím opakovaných a intenzivních strachů, které se opírají o ztotožnění se s okolními požadavky. Podřídit se autoritě však nebývá pro děti zcela jednoduché. *„K funkcím imaginativně-emoční oblasti patří i utváření a dynamická obnova vnitřní rovnováhy prožitků a tužeb sobě vlastními prostředky. V tomto vnitřním subjektivním světě představ a emocí se tedy rodí sny, expresivnost kresby, náměty her atp.“* (Čačka, 1994, s. 60)

3 TVOŘIVÉ PROJEVY DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

V předškolním věku je celkový vývoj dětského poznávání vyznačován pozvolným zanecháváním subjektivního pohledu a důrazu na viditelnost projevů v současných situacích. Dítě předškolního věku vyjadřuje svůj pohled na svět nejvíce v kresbě, ve vyprávění nebo ve hře, kde se ukazují osobité znaky jeho myšlení a emočního prožívání. Dítě si realitu usnadňuje tak, aby pro něj byla srozumitelná a uspokojovala jeho potřebu jednoznačnosti světa v mezích, kde jsou dána jasná pravidla. Taková podoba světa se dítěti jeví jako bezpečná a spolehlivá (Vágnerová, 2000, s. 109).

3.1 HRA

Pokud bychom chtěli jednotně identifikovat celé období předškolního věku, mluvili bychom zejména o období hry, které v tomto období jasně dominuje v činnostech dítěte. Nejčastěji se hra charakterizuje jako fyzická či psychická činnost, kterou dítě vykonává bez vnitřně uložených cílů a jež mu tím přináší pocit uspokojení. Stává se tak výchozí modelovou situací, ve které dítě poznává samo sebe, ostatní lidi a věci kolem. Rozvíjí tedy duševní procesy, sociální vztahy a usměrňuje vnitřní psychické napětí.

3.1.1 DRUHY HER

V předškolním období se objevují zejména tyto druhy dětských her:

Funkční hry – jejich náplň spočívá v procvičování tělesných funkcí ve složitějších formách (přesypávání písku, skákací míč).

Konstrukční hry – zaměřují se na konstrukci nových výtvorů z určitých materiálů (vystřihování, modelování, kreslení, stavění z kostek, konstrukce scének).

Iluzivní hry – dítě si přeměňuje svět podle svých představ a přenáší si významy předmětů (kostky jsou stromy, polštář je dítě).

Úkolové hry – během těchto her dítě poznává různé sociální role, které ale samo zastávat nemůže (hra na kadeřnici, maminku, prodavače, psa).

Téměř ve všech těchto příkladech můžeme zaznamenat něco, co tyto hry odlišuje od funkčního předcvičování a experimentace (Langmeier, Krejčíková, 2006).

Za nedílnou součást sociálního vývoje označuje Thorová (2015, s. 382) i spontánní hru, která má význam pro rozvoj všech oblastí dětského vývoje. Prvky hry je vhodné využívat i k řízené činnosti, jelikož zvyšují motivaci dítěte k učení.

3.2 KRESBA A VÝTVARNÝ PROJEV

Dle Uždila (2002) je i kreslení pro dítě hrou. Zpočátku se jedná o hru se vznikající stopou, později se může jednat o divadelní hru, ke které si dítě postupně dodává herce, rekvizity a samotný scénář. Hlavním elementem odlišujícím malování a kreslení od většiny her je to, že kresba a malba po sobě zanechávají relativně stálé výtvary, jež pro dítě sice cenu mají, ale obvykle se k nim dítě zpětně nevrací, aby si je prohlédlo. K čemu se dítě ovšem vrací, to je hmotný výtvar v podobě tvrdé hmoty – keramiky.

Pokud jde o tvořivost, právě zde hraje kresba a výtvarná výchova významnou roli. Vládne v ní spolupůsobení smyslového přístupu a rozumové úvahy. Je odrazem prožitků, fantazie a vnímání. Hlavní podstatou je tedy rozvinout poznání dětí v co největším rozsahu, uplatnit cit, kreativitu a potřebu krásné formy.

Můžeme se setkat i s domněnkami označujícími kresbu jako obrázkovou řeč, díky které nám dítě dává najevo své dojmy, jimiž je přeplněno. Jiné zdroje uvádějí, že kresba spočívá v autostylizaci vlastního já, ovšem mimo psychickou sféru. Osobně se nejvíce ztotožňuji s definicí, jež uvádí Uždil (2002): z výtvarné činnosti vyplývá, že není ničím náhodným, ale je úzce propojena s duševním životem dítěte.

V předškolním období se dětská kresba vyvíjí velmi rychle jak po stránce obsahové, tak i po stránce formální. Děti se v tomto období nacházejí ve stadiu rané lineární kresby (3, 5–5 let). Kresby připomínají spíše náčrty zachycující základní obrysy předmětů, mají univerzální charakter a vzájemně si jsou podobné. Kresba je zaměřena na detail, který dítěti připadá důležitý (knoflík, oči, klobouk, zuby). Děti se nejdříve pouštějí do pětivrčkového hlavonožce (hlava a čtyři končetiny) a poté přecházejí na kresbu postavy s trupem. Období hlavonožce je však pro dítě velmi individuální a může trvat několik dnů až týdnů. Po pátém roce si dítě vytváří svůj osobitý styl. Dítě rádo kreslí, vyjadřuje tím své prožitky a soustředí se více na detaily. Části postavy jsou ze začátku složeny z oddělených částí, které dítě postupně na sebe napojuje. Krk bývá zpravidla vynechán a hlava je tak napojena přímo na trup. Postava bývá znázorňována pomocí tvarů

(hlava – ovál, tělo – čtverec, kruh, ovál, obdélník). Toto stadium nazýváme stadium konvenční dětské kresby. V kresbě chybí tzv. okluze, kdy dítě nezvládá znázornit překrývající se předměty. Jinak řečeno, kresba má „rentgenový“ charakter. Dále se dítě zdokonaluje v oblasti jemné motoriky a grafomotoriky, kdy se snaží psát, vybarvovat a obkreslovat (Thorová, 2015, s. 383–386).

3.3 ČTENÍ A POHÁDKA

Své kreativní myšlení děti uplatňují také v pohádkách, kde dochází mimo jiné k uspokojení potřeby naděje. Jde o aktivní způsob přijímání informací, kdy se dítě cíleně soustředí, aby tyto informace získalo. Aktivita spočívá i v pochopení celkového dění. Důležitým aspektem ve čtení a v pohádkách je to, že děti si příběh mohou dle vlastních představ a fantazie dotvořit. Dětem tedy můžeme přečíst část příběhu nebo zápletku a následně si děti závěr domyslí samy. Další výhodou je, že se k pohádce kdykoli můžeme vrátit. Pro dětské pohádky je častý příznivý konec, kdy dobro vítězí nad zlem a obvykle z příběhu plyne nějaké životní ponaučení. Pomáhají tak pochopit běžné fungování světa s utvořením své vlastní identity, kdy můžeme pozorovat ztotožnění se s námi blízkou postavou (Vágnerová, 2000).

3.4 ROZVOJ TVOŘIVOSTI

Základem rozvoje kreativního myšlení jsou úkoly, během nichž dítě využívá fantazii a imaginaci, předkládá rozmanité návrhy, využívá nápady a nabízí škálu různorodých řešení. Tyto úkoly mnohdy předkládáme slovy: představ si; co tě napadne, když; vymysli; vytvoř; vymysli, co spojuje tyto věci; co se může stát; jaké tě napadá řešení; nakresli; zahraj; zdramatizuj; dokonči příběh; začni jinak; co by se stalo, kdyby; pokus se něco zlepšit; jaké z toho mohou vzniknout problémy; jaké plyne ponaučení... atd.

Při rozvoji kreativního myšlení směřujeme děti k tomu, aby se na jevy kolem sebe dívaly z jiného „úhlu“ pohledu. Podstatou je podpora dětské zvědavosti. Soustředíme se, aby děti nevnímaly věci a jevy jako ukončené a jasné, ale spíše jako neuspořádané a někdy i problémové. Jedním z nejúčinnějších způsobů, jak kreativní myšlení rozvíjet, jsou procházky a výlety. Učíme se vnímat všemi smysly – tvary, barvy, vůně, zvuky, velikost, doteky, rozpoložení, náladu, atmosféru. Jak bylo zmíněno v minulé kapitole, kreativitu

můžeme podporovat pomocí kreseb, výtvarných činností, pohádek, ale také pomocí pohybových her, kam spadá pantomima či tanec (Zelinová, 2007, s. 92–93).

Během rozvoje je za potřebí, aby děti při tvorbě měly neustále materiál k dispozici. V potaz je třeba brát, že nezávisí na kvalitě materiálu, ale na způsobu využití. Hračky a obecně věci na hraní můžeme najít všude kolem nás. Děti jsou v tomto jedinečné. „*Děti jsou schopny najít si materiál na hračky všude, kam je osud zavede*“ (Bean, 1995, s. 42).

Vhodnou nabídkou, kterou lze nashromáždit i doma, mohou být například krabice různých velikostí, kamínky, ošacení, stuhy, provázky, šátky, cokoliv, kde jsou kola, staré nádobí, misky, obaly, papíry, noviny, karton, balicí papíry, barevné papíry, časopisy, fotografie, zkrátka fantazii a kreativité se meze nekladou. Jelikož je tvořivost osobní záležitostí, je vhodné, aby dítě někdy trávilo čas o samotě, přičemž by rodiče a pedagogové měli zajistit bezpečné prostředí. Důležitým faktorem pro rozvoj kreativity je posuzování produktů, které nám dítě ukazuje. Nadměrná chvála a kritika se při hodnocení nedoporučuje, jelikož jsou děti na tato slova citlivá a mohou je tím od jejich tvoření odradit. Nadměrná chvála může uškodit i v tom případě, že si je dítě jisté svými výtvary a kladným hodnocením, že ho dokáže kritické hodnocení velmi zklamat. Dalším rizikem je srovnávání výtvorů s jinými dětmi. Proto je vhodné výtvary nehodnotit, nechat je popsat samotnými autory a dát dětem najevo významnost a jedinečnost jejich děl (Bean, 1995).

4 PRAKTICKÁ ČÁST

4.1 POPIS PRAKTICKÉ ČÁSTI

V praktické části budou předem popsány stanovené cíle, záměr praktické části, použité metody, techniky a formy výuky a popis výzkumného vzorku. Dále praktická část obsahuje pět aktivit, jež podporují kreativní myšlení, jejich konkrétní cíl, průběh, závěrečnou reflexi, očekávané kompetence, samotnou realizaci, případnou fotodokumentaci a vyhodnocení záznamového archu, který provádí třídní pedagog metodou pozorování, a následné hodnocení třídního pedagoga společně s autorkou. V závěru práce budou porovnány úrovně tvořivých schopností, které byly u dětí zaznamenány během realizace předem vybraných pěti aktivit s úrovněmi, jež byly vyzorovány u činností, které nezáměrně podporují kreativní myšlení.

4.1.1 CÍL PRÁCE

Cílem praktické části bakalářské práce bylo navrhnout pět aktivit, které podporují kreativní myšlení, zrealizovat jejich průběh s dětmi předškolního věku, zhodnotit úroveň jejich tvořivých schopností a následně ji porovnat s úrovní tvořivých schopností, jež dítě vykazuje během aktivit, které nezáměrně rozvíjejí kreativní myšlení dítěte v podmínkách MŠ. Hlavním záměrem bylo pozorovat a zachycovat projevy dětí během aktivit a následně tyto projevy zapsat do záznamového archu, týkajícího se oblastí tvořivosti.

4.1.2 ZÁMĚR PRÁCE

- Rozvíjet u dětí tvořivost a povědomí o rozmanitosti života a originalitě.
- Zjistit, jak vytvořit podmínky k rozvoji a podpoře kreativního myšlení.
- Podpořit vnímavost dětí ve vztahu k emočnímu prožitku – být přirozený.
- Zjistit, v jakých schopnostech se děti posunuly během realizace aktivit podporujících rozvoj kreativního myšlení.

4.1.3 METODA VÝZKUMU

Vzhledem ke stanoveným cílům jsme zvolili metodu experimentování a pozorování. Experimentem se rozumí výzkumný přístup, jehož účelem je na základě hypotézy dané poznatky vyvrátit, či ověřit. Zkoumané skutečnosti se však mohou měnit, ovlivňovat a zároveň se stávající podmínky zachovávají jako neměnné, tím se stávají dosažené výsledky závisle proměnnými. Pedagogický experiment by měl být přizpůsoben vývojové úrovni jedince tak, aby se dodržovala etická hlediska (Maňák, Švec, 2005, s. 28). V tomto experimentu se jedná o navozování určitých situací k ověření, zda se kreativita rozvíjí v předem nastavených specifických situacích. Další zvolenou metodou je metoda pozorování, jež se zakládá na sledování smyslově vnímatelných jevů, jimiž jsou např. chování osob, určité činnosti, určitý průběh nebo děj. V tomto experimentu jsou na pozorovatele kladeny určité nároky na pozorování, a to zejména z toho důvodu, aby nebyl ovlivněn chybami sociálního hodnocení.

Techniky a metody, formy výuky:

Metody slovní – komunitní kruh

- Popis;
- Vyprávění;
- Vysvětlování;
- Diskuze;
- Rozhovor;
- Práce s textovým materiálem.

Metody názorně-demonstrační

- Práce s obrazem;
- Předvádění.

Metody dovednostně-praktické

- Aktivní hledání problémů;
- Orientovat se v situaci;
- Aktivizace smyslů;
- Orientace na konkrétní podnět.

Formy výuky

- Individuální;
- Skupinová;
- Hromadná.

4.1.4 VÝZKUMNÝ VZOREK

Experiment na podporu kreativního myšlení byl realizován v měsíci březnu 2022 v mateřské škole v Plzeňském kraji. Jedná se o čtyřtřídní mateřskou školu, přičemž dvě třídy tvoří děti ve věku 3–4 roky a dvě třídy tvoří děti ve věku 5–7 let. Experiment je zaměřen na obě věkové skupiny, proto byl realizován v obou třídách. Zvýšená pozornost byla směřována na předem vybraných sedm dětí z každé třídy, jejichž úrovně tvořivých schopností se budou následně zapisovat do záznamových archů. V případě absence bude dítě nahrazeno jiným adeptem.

4.2 KREATIVNÍ HRY

Na základě tvůrčích schopností ve vztahu k tvořivým projevům dítěte v teoretické části jsme připravili výzkum, který se týká rozvoje kreativity u dětí předškolního věku.

Bylo navrženo a následně v praxi zmapováno pět aktivit, v nichž děti rozvíjejí své kreativní myšlení prostřednictvím kresby, hudby, pohybu, příběhu a obrázků.

4.2.1 KOLÁČ

Konkrétní cíl:

- Dítě porozumí slyšenému textu a převypráví příběh.
- Dítě ztvární z volně dostupných objektů něco osobního/ symbolického.
- Dítě slovně vyjádří citový vztah ke svému dílu.
- Dítě dokáže být otevřené k aktuálnímu dění a dovede produkovat své myšlenky a nápady.

Komunitní kruh

„Vidíte to? Něco leží na zemi. Co by to mohlo být?“

Motivace: povídka o koláči

Povídka o koláči

Jednoho slunečného odpoledne v jedné malebné vesničce za devatero horami, jednou řekou a třemi lesy se konalo převeliké obecní pečení koláče. Starosta Puclík se na tuto veledůležitou akci připravoval celý rok. Nažehlené puky na kalhotách, slavnostní vesta, hodinky po dědečkovi, ale hlavně velikánský klobouk s modrou mašlí. Když radniční hodiny odbily poledne, všichni obyvatelé již celí nedočkaví ve svých svátečních zástěrách, ušitých výhradně k této slávě, podupávali na náměstíčku a čekali na starostovo zahájení. Puclík, pln pýchy a radosti nad hojnou účastí, slavnostně akci zahájil. Každý z místních občanů, ať starých, mladých, nebo dítek, měl přinést věc, jež je jeho srdci nebo chuti nejmilejší. Bude přidána do obrovského koláče, který se poté upeče v pekárničce u pekaře Housky. Mlynář přinesl mouku, mlékař hrnek tučné smetany, od kterého musel odehnat kocoura Moura, řezník Krkovička zakrojil pořádný plát šunky od kosti, hospodský Gazdík ošatku preclíků, malý Pepíček přinesl své nejoblíbenější modré autíčko a Barunka červenou pentli do vlasů. Prostě každý něco. Společnými silami vytvořili obrovitánský koláč zdobený opravdu prapodivně, ale bylo v něm tolik lásky a radosti, že nikomu ani nevadilo, že není zas tak kulatý.

Výroba koláče

Každé dítě nakreslí, vytvoří, vymodeluje nebo vyrobí něco osobního a přiloží na společný koláč.

Závěrečná reflexe

Každé dítě nám popíše, čím přispělo do společného koláče a proč si vybralo právě tuto věc.

Očekávané kompetence

- Přistupovat k učení iniciativně, s aktivním přístupem.
- Dokázat vést samostatný projev, ovládat řeč a hovořit ve větách.
- Slovně popsat svůj výtvar.
- Samostatně rozhodovat o svých činnostech – umět se rozhodnout svobodně.
- Projevit citlivost a ohleduplnost vůči ostatním.

Realizace

Tato aktivita byla realizovaná jako první. S dětmi jsem se znala z asistentské praxe, kterou jsem dokončila v předchozím týdnu. Mimo jiné docházím do této mateřské školy již od střední školy a jsem s ní téměř každý rok v kontaktu, tudíž mne děti znají. Společně jsme začali každodenním ranním rituálem, kdy jsme pozdravili nejen dnešní den, ale především sami sebe.

Po uvítání jsem před děti předložila cosi bílého s hnědými okraji a zeptala se, co si myslí, že by to mohlo být nebo co jim tento objekt připomíná.

Děti ve věku 3–4 roky navrhly: kmen, stopa, zvíře a les.

Děti ve věku 5–6 let navrhly: stůl, chleba, maso, brambor, les, terč, led, koláč, talíř, sekaná, náramek, rybník, hrnec, květina, slunce, okno a ovál.

Následně jsem dětem přečetla povídku o kouzelném koláči, jenž vypráví o velkolepé akci, kdy se sejdou ve vesnici všichni občané a společnými silami upečou ten největší koláč, do kterého však každý vloží, co je mu srdci či chuti nejmilejší. Děti mi poté daly zpětnou vazbu a povídku ve zkratce převyprávěly. Společně jsme si vyzdvihli ty nejpodstatnější údaje.

Poté se vybrané děti posadily ke stolu a společnými silami dotvořily jejich společný koláč, jako se psalo v povídce O koláči. Všechny děti měly volnou ruku, proto na koláč mohly kreslit, lepit, stavět, modelovat, malovat, přikládat jiné hračky, stříhat, zdobit apod. Pro mladší děti byla tato aktivita ze začátku složitá, proto na koláč začaly kreslit borůvky,

jahody a maliny. Poté si jeden chlapec uvědomil, že na koláč může přidat i něco, co se mu líbí, co má rád, s čím si rád hraje a tuto myšlenku vykřikl nahlas. Následně se k němu připojovaly i ostatní děti, které začaly na koláč také přinášet věci jim blízké. Děti ve věku 5–6 let začaly ihned kreslit věci, jež mají rády a ke kterým mají hlubší vztah. Poté nám každé dítě řeklo, co na koláč nakreslilo a jaký má k nakreslenému, vyrobenému či přiloženému objektu vztah.

V závěrečné reflexi děti svá díla popsaly i ostatním dětem a společně jsme náš upečený koláč oslavili písní, kterou si děti samy vybraly. Zazněla píseň *Prší, prší, jen se leje* a *Kočka leze dírou*. Na úplný závěr se děti domluvily, na jaké místo si koláč vystaví. V obou případech si děti chtěly koláč ponechat ve třídě ještě den, aby ho případně dozdobily a poté hrdě vystavily do svých šaten.



Obrázek č. 1 – Koláč



Obrázek č. 2 - Koláč

Vyhodnocení dle záznamového archu – paní učitelka

Tabulka č. 1

PRVKY HODNOCENÍ Věk dětí: 3–4 roky	Antonín	Zuzana	Tomáš	Simona	Julie	Jaroslav	Zuzka
Fluence	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Flexibilita	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Originalita	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Elaborace	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

- Antonín na koláč napsal písmena, jelikož je na sebe pyšný, že umí své jméno napsat. Nakreslil dinosaura proto, že je má rád a zajímá se o ně. Obkreslil puzzle a svoji ruku.
- Zuzana do koláče přidala borůvky a maliny, které natrhala z krepového papíru, a vaříč, kde je uvařila.
- Tomáš nakreslil barevnou duhu a písmena, jelikož by se chtěl naučit psát.
- Simona do koláče přidala vejce a maliny, ale nedokázala vysvětlit, proč zvolila právě tyto přísady.
- Julie nakreslila skříň pro svoji panenku, aby se měla kde obléknout.

- Jaroslav nakreslil štípací kleště a auto. Jeho přístup k této aktivitě však nebyl průbojný, spíše se rozhlížel po třídě.
- Zuzka přiložila auto a jahody, jelikož tyto věci do koláče patří (viz obrázek č. 1).

Tabulka č. 2

PRVKY HODNOCENÍ Věk dětí: 5–6 let	Ema	Emička	Jáchym	Antonín	Štěpánka	Adam	Michaela
Fluence	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Flexibilita	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Originalita	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Elaborace	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

- Ema na koláč přiložila zmrzlinu, jelikož má zmrzlinu velmi ráda, vejce, květinu a slunce.
- Emička na koláč nakreslila rajskou omáčku, palačinky a tablet, na kterém se ráda učí nové věci formou speciálních vzdělávacích her.
- Jáchym přiložil své oblíbené auto, maňásk a nakreslil pavouka, jelikož ve třídě vyniká tím, že se pavouků ve srovnání s ostatními dětmi nebojí.
- Antonín přispěl svou oblíbenou modrou zmrzlinou, květinou a sluníčkem, které pro něj označují začátek jara.
- Štěpánka nakreslila na koláč telefon, jelikož na něm tráví každý den téměř veškerý svůj čas.
- Adam nakreslil dva kamarády, neboť je pro něj kamarádství velmi důležité. Semínko, jelikož o víkendu s maminkou sázel květiny, a poté přiložil letadlo s bombou, které viděl v televizi.
- Michaela přispěla zmrzlinou, panáčkem, květinou, banánem a sluchátko, jelikož ráda poslouchá hudbu (viz obrázek č. 2).

Hodnocení paní učitelky společně s autorkou

- Děti ve věku 3–4 roky

Děti nejprve začaly zdobit koláč surovinami typickými pro pečení koláče. Antonín však přišel s myšlenkou, že na koláč mohou dát děti úplně cokoli a sdělil ji ostatním dětem. Ostatní děti se nechaly inspirovat a také se snažily něco přinést. Originální způsob ztvárnění zvolil také Antonín, který začal hračky obkreslovat. Po dokončení koláče děti roztrhaly krepový papír, kterým pokryly většinu povrchu.

- Děti ve věku 5–6 let

Děti ihned zasedly ke stolu, kde začaly kreslit. Poté přinášely hračky, které mají rády a s nimiž si rády hrají. Zajímavé bylo pozorovat, jak si děti předem rozdělily svůj prostor pro tvorbu. V neposlední řadě nás zaujal vliv technologií, kam spadá kresba mobilního telefonu a tabletu. Nejvíce nás však zaujala stavba letadla s bombami ze stavebnice, jelikož se jedná o celosvětovou záležitost, jež bývá publikována na televizních obrazovkách a na internetu.

Zajímavé bylo pozorovat, jak obě skupiny začaly na koláč nejprve kreslit pastelkami.

4.2.2 CESTA DO PRAVĚKU

Konkrétní cíl:

- Dítě dokáže být otevřené k aktuálnímu dění a dovede produkovat své myšlenky a nápady na téma pravěk.
- Rozvoj komunikačních dovedností – spolupracovat, domluvit se na společném projektu.
- Děti si dokážou samy postavit cestu z cvičebních pomůcek či náčiní, charakterizovat její části a popsat funkci.
- Dítě se dokáže podřídit, být tolerantní a ohleduplné.

Komunitní kruh

Rozhovor na téma pravěk

„Co vás napadne, když se řekne slovo pravěk?“

Motivace: zkameněliny, krátký dokument z výstavy: Okna do pravěku

Porovnávání s dnešní dobou

„Jaká žila zvířata? Jak vypadalo prostředí? Jak vypadali lidé? Měli stejné možnosti, jako máme my? Jaká byla jejich potrava?“

Cesta do pravěku

- Rušná část

„Představíme si, že jsme se vrátili do pravěku a jsme pralidi. Půjdeme se projít, a najednou před námi stojí veliký mamut. Co bychom mohli udělat? Jak bychom se zachovali?“

Cviky na zahřátí organismu

Bojujeme s mamutem (předpažit levou, přednožit pravou nohu, přeskok a výměna stran).

Voláme o pomoc (panák).

Rozhlédneme se do stran (skok vpravo bok, skok vlevo bok).

Voláme na lovce (skok snožmo na místě, pravá vzpažit, levá vzpažit).

- Průpravná část

„Než se takový pračlověk vydá na lov, tak by se měl poctivě po ránu protáhnout, aby ho z tak náročného lovu nebolelo tělo. Jak by se mohl protáhnout? Jaké části těla při lovu namáhá? Napadá vás nějaký cvik?“

„Jak by mohla taková výprava na lov vypadat? Co by mohlo pračlověka potkat? (nástrahy, kameny, oheň, jeskyně, pařezy, pasti apod.)“

Děti si samy vyberou cvičební pomůcky či nástroje, postaví a zdolají cestu do pravěku.

- Závěrečná část

Po vyčerpávající cestě si každý lovec potřebuje odpočinout. Všichni se položíme na zem a postupně budeme každého lovce pohlazením probouzet a dáme mu pochodeň, aby se mohl zařadit zpět do našeho kmene.

Závěrečná reflexe

Děti popíšíou, z jakých pomůcek si cestu postavily a následně pomůcky společně uklidíme.

„Která část cesty se vám nejvíce líbila? Byla pro vás některá část obtížná zdolat?“

Očekávané kompetence

- Vytvoření jednoduchých staveb a určování jejich funkcí.
- Hledat v obyčejných věcech estetickou hodnotu, objevovat možnosti estetického ztvárnění.
- Vědomě koordinovat svůj pohyb.
- Vstřícně komunikovat se svým okolím, kultivovaně se domlouvat a vyjednávat.
- Zaujímat prosociální postoje, spolupracovat a spolupodílet se na činnostech.

Realizace

Tato aktivita byla realizována druhý den. S dětmi jsme se přivítali ranním rituálem. Společně jsme se přesunuli do doby pravěku. Děti produkovaly své myšlenky, když se řekne slovo *pravěk*. Poté jsem dětem ukázala obrázky pračlověka, jeskyně, zvířat, zbraní a potravy. Aby se děti do této doby lépe vcítily, přinesla jsem jim na ukázkou zkameněliny trilobita, vodních tvorů, zkamenělého dřeva, pazourek a kus mamutí stoličky. Děti toto téma velmi zajímalo, jelikož žádné z nich zkamenělinu doposud nevidělo.

Po prohlídce zkamenělin jsme zhlédli krátký dokument z výstavy: Okna do pravěku. Poté jsme se postavili a vydali se na lov mamuta.

Nejprve jsme se zahřáli formou cviků (viz Rušná část) a poté jsme své tělo protahovali průpravnými cviky, které navrhovaly samy děti. Děti ve věku 3–4 roky volily převážně cviky na koordinaci a stabilitu (stoj na jedné noze, koulení míčku nohou). Děti ve věku 5–6 let volily protahovací cviky na oblast nohou, paží a cviky na uvolnění páteře a oblasti krku. Následně jsme si ukázali poslední obrázek, kde byla zobrazena krajina. Na toto téma jsme vedli rozhovor a opět jsme tuto dobu srovnávali se současnou (chodníky, silnice, semaforey, auta, parky, pláže/ kameny, cesty, písek, hlína, tráva, řeka, potok, stromy, bažiny). Po této diskuzi si děti postavily vlastní cestu do pravěku.

K realizaci měly na výběr veškeré pomůcky ve třídě, cvičební náčiní a cvičební pomůcky. Obě skupiny volily především z cvičebních pomůcek, jelikož s nimi tak často nepracují, tudíž jsou pro ně neobvyklé. Děti chodily postupně a pomůcky pokládaly na jim zvolené místo. Dále je ostatním popsaly a názorně předvedly, jak tuto překážku zdolat. Po dostavení jsme si jako každý kmen určili svůj pokřik, kterým jsme zahájili naši výpravu. Po několikaminutovém zdolávání cesty do pravěku byla patrná značná únava. Každý lovec

by si měl po tak náročné cestě odpočinout, proto se všichni položili na zem a chvíli odpočívali. Vůdce kmene si vzal pochodeň a postupně začal probouzet prvního lovce. Ten se zařadil za vůdce, převzal si pochodeň a probudil dalšího lovce. Takto jsme pokračovali, dokud nebyli všichni lovci probuzení.

Na závěr jsem se dětí zeptala, zda se naučily něco nového či zajímavého a co se jim líbilo, či naopak nelíbilo. V obou skupinách děti nejvíce zaujaly zkameněliny.



Obrázek č. 3 – Cesta do pravěku



Obrázek č. 4 – Cesta do pravěku

Vyhodnocení dle záznamového archu – paní učitelka

Tabulka č. 3

PRVKY HODNOCENÍ Věk dětí: 3–4 roky	Antonín	Zuzana	Tomáš	Simona	Julie	Jaroslav	Zuzka
Fluence	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Flexibilita	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Originalita	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Elaborace	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

- Antonín byl při kladení otázek pohotový a uměl odpovědět téměř na každou otázku. Bylo vidět, že ho toto téma zajímá. Cestu do pravěku začal stavět jako první a postavil vchod do jeskyně, který znázorňují kruhy zasazené do kuželů. Jeho nápad byl opravdu originální.
- Zuzana na otázky odpovídala pouze ano, či ne. Při stavění dráhy dětem pomůcky spíše podávala.
- Tomáš se do doby pravěku dokázal vžít ihned. Na otázky odpovídal plynule a smysluplně. Do dráhy přispěl plastovými kloboučky, jež označují kameny.

- Simona se do rozhovoru nezapojila. Svým mostem postaveným jako východ z jeskyně však přispěla do společného projektu.
- Julie se také do společného rozvoru nezapojila. Do dráhy položila matraci, na které odpočívala.
- Jaroslav se nezapojil a o činnost nejevil zájem.
- Zuzka se do rozhovoru zapojila pouze někdy, když byla otázka kladena přímo jí. Doprostřed dráhy přinesla tři pytlíky symbolizující potravu (viz obrázek č. 3).

Tabulka č. 4

PRVKY HODNOCENÍ Věk dětí: 5–6 let	Anna	Ema	Jáchym	Antonín	Kateřina	Adam	Michaela
Fluence	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Flexibilita	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Originalita	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Elaborace	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

- Anička se do tématu příliš nezapojila a k cestě na závěr postavila most.
- Ema se o téma pravěk zajímá již delší dobu a během rozhovoru mi také kladla otázky. Naši cestu začala lávkou přes řeku.
- Jáchym také patřil mezi děti zajímající se o pravěk. Na koberec položil dvě molitanové kostky – jednu modrou, značící vodu, a jednu zelenou, označující vysokou trávu.
- Antonín byl během rozhovoru velmi pohotový a znalý. Před most pokládal gumové kruhy seřazené podle čísel jako kaluže.
- Kateřina o pravěk nejevila zájem, ale na cestu do pravěku umístila obruče.
- Adam byl velice pohotový. Na trasu umístil kužele, které znázorňovaly malé stromy, proto je děti musely obkročmo přeskakovat.
- Michaela odpovídala velice stručně. Na trasu umístila plastové klobouky, po kterých děti měly za úkol přecházet (viz obrázek č. 4).

Hodnocení paní učitelky společně s autorkou

- Děti ve věku 3–4 roky

Téma pravěk bylo pro děti složitější, bylo potřeba je nasměrovat, aby si mohly představit, jak to v tomto období vypadalo. K výkladu na téma pravěk jim velice pomáhaly obrázky, zkameněliny a pohybové prvky. Děti tak byly v pohybu a měly průběžnou motivaci.

- Děti ve věku 5–6 let

Z důvodu nemoci jsme museli dvě dívky nahradit jinými adepty, jimiž se staly také dvě dívky. U těchto dětí byla výhoda předešlých znalostí o pravěku.

Velmi ocenily pomůcky, které si mohly osahat a prohlédnout. Děti jevily největší zájem při sestavování překážkové dráhy dle jejich uvážení.

4.2.3 ZVÍŘECÍ RODINA

Konkrétní cíl:

- Dítě vyjmenuje členy rodiny – upevnit si znalost členů rodiny.
- Dítě si uvědomí význam rodiny – vědomí, že každý někam patříme.
- Transformovat rodinu na zvířata a znázornit ji – zdůvodnit volbu na základě přirovnání.
- Dítě produkuje své myšlenky a nápady na téma rodina.

Komunitní kruh

Rozhovor na téma: moje rodina

„Co vás napadne, když se řekne slovo rodina? – brainstorming

Kdo je členem rodiny?

Co pro vás znamená rodina, proč máme rodinu?

Jaká může být rodina? Kdo může mít rodinu? Mohou mít rodinu i zvířata?

Patří i zvířata mezi členy rodiny?“

Zvířecí rodina

Motivace: fotografie rodiny

„Připomíná vám maminka nějaké zvíře – například chováním, jak vypadá nebo co má ráda? Mně moje maminka připomíná myš. Myš totiž chodí velmi potichu a skoro nikdo o ní neví. K tomu všemu má ráda i sýr, který myši zbožňují. Můj tatínek mi připomíná kozla, protože má na bradě... (vousy). Sebe jsem nakreslila jako žábu, protože mi máma vždy říkala, že se ráda koupou a jsem ledová jako žába. A my se teď posadíme ke stolu a každý z nás nám zkusí nakreslit, jak by vypadala vaše rodina, kdyby se všichni proměnili na zvířata.“

Závěrečná reflexe

Každé dítě nám představí svůj obrázek rodiny a popíše, kdo se proměnil v jaké zvíře a proč.

Zhodnotíme, jaká zvířata se v kresbách nejčastěji objevují a kdo má podle dětí nejoriginálnější rodinu.

Očekávané kompetence

- Transformovat na papír své myšlenky na základě citových vztahů.
- Schopnost slovně vyjádřit, co dítě nakreslilo.
- Mluvit srozumitelně a samostatně v celých větách.

Realizace

Aktivita zvířecí rodina byla realizovaná třetí den. Začali jsme klasickým ranním rituálem a usadili se do kruhu. Dětem jsem sdělila, jaké téma nás dnes čeká: rodina. Děti jsem nejprve vybídla k tomu, aby přemýšlely, co si pod tímto pojmem představují. Ve všech případech se mluvilo o členech rodiny. Společně jsme si tedy zopakovali, kdo je a může být členem rodiny. Dále jsem dětem položila otázku, co pro ně rodina znamená a proč rodinu máme.

Děti ve věku 3–4 roky navrhly: protože se máme rádi, abychom se neztratily, aby nás odvezli do školky, abychom se nebály, aby rodiče mohli mít miminko, abychom mohly do lesa, aby nás rodiče mohli vodit přes silnici, abychom nezlobily.

Děti ve věku 5-6 let navrhly: aby nám maminka mohla vařit, aby si s námi táta hrál, aby se s námi rodiče koukali na televizi, aby nás rodiče vodili do školky a ze školky, abychom se všichni měli rádi, aby nám rodiče něco nakreslili a my to vybarvily, aby nás rodiče vodili na kroužky, aby s námi chodili na hřiště, aby se s námi koukali na Úžasňákovy a v neposlední řadě, aby táta mohl chodit do práce a vydělávat peníze.

Další otázka se vztahovala ke zvířatům a jejich rodině, zopakovali jsme si pojmy samice, samec a mládě. Dále děti jmenovaly, proč doma zvířata chováme, a přestože to nejsou lidé, patří do naší rodiny.

Následovala aktivita, kdy jsem dětem pomocí obrázků znázornila svoji rodinu. Nejprve jsem jim ukázala moji rodinu nakreslenou a poté jsem na základě přirovnání ukázala obrázek, jak jsem já svoji rodinu znázornila s přeměnou na zvířata. Poté se děti posadily ke stolu s připraveným papírem a pastelkami a pustily se do práce. Během kreslení jsem děti obcházela a vyptávala se, koho ze své rodiny nakreslily, jak a proč. Některým dětem bylo však zapotřebí pomoci, proto jsem se ptala – např. jak tatínek vypadá a při odpovědi, že je vysoký, je nechala přemýšlet, jaké zvíře je vysoké. Některé děti si rodinu transformovat ani nedokázaly, jelikož na rodiče byly velmi vázány a nepřipouštěly si, že by jejich maminka mohla být někým jiným. Po dokončení kresby nám každé dítě představilo svůj obrázek a společně jsme zhodnotili, které zvíře se nejčastěji v kresbě opakovalo a zvolili ten nejoriginálnější obrázek.



Obrázek č. 5 – Zvířecí rodina



Obrázek č. 6 – Zvířecí rodina

Vyhodnocení dle záznamového archu – paní učitelka

Tabulka č. 5

PRVKY HODNOCENÍ Věk dětí: 3–4 roky	Antonín	Zuzana	Tomáš	Simona	Julie	Viktorie	Zuzka
Fluence	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Flexibilita	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Originalita	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Elaborace	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

- Antonín nakreslil otce jako žirafu, jelikož je vysoký, matku v podobě koně a sestru jako mravence, jelikož je malá.
- Zuzana nakreslila rodinu jako peklo.
- Tomáš nakreslil otce jako myš, jelikož je takto veliký, a matku jako slepici, protože má ráda zrní a neustále létá po bytě. Bratra jako poníka, protože není ani veliký a ani malý.
- Simona nedokázala převést svoji rodinu do zvířecí podoby.
- Julie nakreslila matku jako koně, protože dupe, a sestru Emu jako ještěrku, jelikož ráda „bobruje“.
- Viktorie znázornila matku jako roztomilou kočku a otce jako medvěda, jelikož je veliký a silný.
- Zuzka nakreslila matku jako kočku, protože ji chce, a sestru jako psa (viz obrázek č. 5).

Tabulka č. 6

PRVKY HODNOCENÍ Věk dětí: 5–6 let	Anna	Emička	Jáchym	Antonín	Štěpánka	Adam	Michaela
Fluence	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Flexibilita	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Originalita	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Elaborace	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

- Anna znázornila otce v podobě prasete, jelikož má veliké břicho.
- Emička nakreslila sebe samu jako berušku, protože ji tak matka oslovuje. Matku nakreslila v podobě motýla, jelikož je tak rychlá, že by mohla létat, a otce nakreslila jako dlouhou housenku.
- Jáchym nakreslil bratra jako kachnu, protože neustále spí a chrápe jako kachna. Otec je jako lochneská příšera, jelikož rád plave, a matku znázornil jako dinosaura.
- Antonín nakreslil bratra díky jeho rychlosti a hlasitým projevům jako lva.
- Štěpánka nedokázala popsat svoji kresbu.
- Adam nakreslil matku jako hezkou berušku a strýce jako ovci, jelikož má dlouhé a vlnité vousy.
- Michaela nakreslila matku jako ptáka, jelikož také chrání svoji potravu, bratra jako slunce a otce jako housenku, jelikož neustále někam chodí (viz obrázek č. 6).

Vyhodnocení paní učitelky společně s autorkou

- Děti ve věku 3-4 roky

Tato aktivita byla pro děti obtížnější než minulé. Některé děti nebyly schopné rodinu transformovat. Zvláště Simona, která je na svoji matku vázaná, si nechtěla v žádném případě připustit, že by její matka mohla vypadat jinak. Ostatní děti volily zvířata především na základě vnější charakteristiky.

- Děti ve věku 5–6 let

Děti zadání pochopily ihned. Oproti mladším dětem se tyto děti opíraly i o vnitřní charakteristiku. Kromě Štěpánky, která se nechtěla vůbec zúčastnit, byly děti nadšené a každý mi dokázal svůj obrázek popsat. Poté si obrázky ukázaly navzájem a hledaly společná zvířata.

4.2.4 CO SE MOHLO STÁT? – BRAINSTORMING

Konkrétní cíl:

- Dítě pojmenuje objekty na obrázku.
- Dítě produkuje své myšlenky a nápady na téma pohádky.
- Dítě slovně vyjádří fantazijní představy vyvolané ilustrací z knihy.

Komunitní kruh

Rozhovor na téma pohádky

„Dnes jsem vám do školky přinesla ukázat knihu od autorky Boženy Němcové s názvem Z pokladnice našich pohádek.

Co si představíte, když se řekne pohádka? Máte pohádku, která se vám líbí, nebo naopak nelíbí? Má pohádka vždy dobrý konec? Máte v pohádkách oblíbenou postavu, ve kterou byste se chtěly proměnit? Nebo kterou byste chtěly mít doma? Kterou postavu nemáte rádi a proč?“

Motivace: kniha – obrázek

Obrázek knihy Z pokladnice našich pohádek

„Co vidíte na obrázku? Kdo by to mohl být? Jak se jmenují? Jaké jméno byste daly koni? Kde si myslíte, že se nachází? Co dělá dívka? Jakou píseň hraje – zazpíváme si ji? Co dělá chlapec? Proč si myslíte, že se sešli právě na tomto místě? Proč se nesešli na jiném místě? Kde by se mohli ještě potkat? Co by se mohlo stát, kdyby dívka na píšťalu nehrála? Myslíte si, že by se na obrázku něco změnilo, kdyby dívka místo hraní na píšťalu bubnovala hlasitě na buben?“

Závěrečná reflexe

S dětmi budeme vymýšlet název pohádky.

Očekávané kompetence

- Pojmenovat přirozeně vnímané předměty a jevy.
- Vyprávět o charakteristických vlastnostech předmětů, jevů a činností.
- Hledat v obyčejných věcech estetickou hodnotu, objevovat možnosti estetického ztvárnění.
- Schopnost vcítit se do jiné role – schopnost empatie.
- Souvisle a pohotově odpovídat na otázky.

Realizace

Tuto aktivitu jsem realizovala čtvrtý den. Jako každý den jsme se pozdravili ranním rituálem. Dětem jsem do kruhu položila knihu, aby si ji prohlédly a společně se snažily vymyslet téma dne. Některé však už od této chvíle nejevily zájem. Následoval brainstorming na téma pohádky.

- „Co si představíte, když se řekne pohádka?“
 - Děti ve věku 3–4 roky navrhly: poslech, čtení, spánek, kniha.
 - Děti ve věku 5–6 let navrhly: Elza, Úžasňákovi, auta, krteček, Vzhůru do oblak.
- „Máte nějakou, která se vám líbí, nebo naopak nelíbí?“
 - Děti ve věku 3–4 roky navrhly: o dinosaurech, o kytíčkách, o jednorožcích.
 - Děti ve věku 5–6 let navrhly: všem kromě Emy se líbí pohádka Doba ledová.
- „*Má pohádka vždy dobrý konec?*“
 - Děti ve věku 3–4 roky navrhly: pohádky mají vždy dobrý konec.
 - Děti ve věku 5–6 let navrhly: Sněhurka a sedm trpaslíků a dokumenty ze safari, kdy si každé zvíře hledá potravu.
- „*Máte v pohádce oblíbenou postavu, ve kterou byste se chtěly proměnit?*“
 - Děti ve věku 3–4 roky navrhly: jednorožec, Spiderman, Tlapková patrola.
 - Děti ve věku 5–6 let navrhly: princezna, víla, královna, voják.
- „*Kterou postavu nemáte rádi a proč?*“
 - Děti ve věku 3–4 roky navrhly: pavouk a mamut, protože jsou oba chlupatí.
 - Děti ve věku 5–6 let navrhly: duch, liliput, zombie, pavouk, jelikož mají z každé této postavy strach.

Poté jsem dětem předložila obrázek z již zmíněné knihy. Obrázek doprovázely další otázky:



Obrázek č. 7 – Ukázka knihy Z pokladnice našich pohádek (viz seznam literatury č. 13)

- „Co vidíte na obrázku?“
 - Děti ve věku 3–4 roky jmenovaly výrazné objekty a objekty v popředí.
 - Děti ve věku 5–6 let jmenovaly výrazné objekty a objekty v pozadí. Dávaly si pozor, aby se slova neopakovala.
- „Kdo by to mohl být? Jak by se mohli jmenovat?“
 - Děti ve věku 3–4 roky navrhly, že by se mohlo jednat o princeznu, královnu s princem či rytířem. Princeznu pojmenovaly po naší paní učitelce Zdeňce a prince po nejlepším kamarádovi ze třídy.
 - Děti ve věku 5–6 let navrhly, že by se mohlo jednat o princeznu nebo královnu s vojákem, princem či jezdcem. Jména děti volily spontánně.
- „Děti, jaké jméno byste daly koni?“
 - Děti ve věku 3–4 roky navrhly: Žabka, Kobyla a Květina.
 - Děti ve věku 5–6 let navrhly: Ela, Bela, Ohnivák či svatý kůň, jelikož má stejnou barvu jako kůň svatého Martina.

- „*Kde by se mohli nacházet?*“
 - Děti ve věku 3–4 roky navrhly: hrad, les.
 - Děti ve věku 5–6 let navrhly: les, louka, město.
- „*Co dělá dívka? Jakou píseň hraje? Zaspíváme si ji.*“
 - Děti ve věku 3–4 roky navrhly: hraje píseň *Já mám koně, vraný koně* a hraje ji pro prince na bílém koni.
 - Děti ve věku 5–6 let navrhly: hraje píseň *Skákal pes* a hraje ji, aby nalákala všechna zvířata.
- „*Proč si myslíte, že se sešli na tomto místě? Mohli by se sejít i na jiném místě?*“
 - Děti ve věku 3–4 roky navrhly: protože bylo venku hezké počasí a dívka hrála princovi písně, aby ji našel.
 - Děti ve věku 5–6 let navrhly: protože dívka lákala zvěř nebo měla dívka přísného otce, který jí schůzku s princem nedovolil.
- „*Co by se stalo, kdyby dívka na píšťalu nehrála?*“
 - Děti ve věku 3–4 roky navrhly: nikdo by za ní nepřišel a ani nepřiletěl.
 - Děti ve věku 5–6 let navrhly: nikdo by za ní nepřišel a ani nepřiletěl.
- „*Myslíte si, že by se na obrázku něco změnilo, kdyby dívka místo hraní na píšťalu bubnovala hlasitě na buben?*“
 - Děti ve věku 3–4 roky navrhly: ptáci by uletěli, princ by princeznu nenašel a květiny by nerostly.
 - Děti ve věku 5–6 let navrhly: kůň by se splášil a princ by cestu k princezně nenašel.

V závěrečné reflexi jsme vymýšleli název pohádky a společně jsme si znovu zazpívali s dětmi vybranou píseň.

- Děti ve věku 3–4 roky navrhly: O princezně a princovi, O princezně Zdeňce, O bílém koníkovi, Pták Ohnivák, Ohnivé šaty a ohniví ptáci.
- Děti ve věku 5–6 let navrhly: O princezně, O princezně a vojákovi, O svatém Martinovi, O květinách, O zlém králi (viz obrázek č. 7).

Vyhodnocení dle záznamového archu – paní učitelka

Tabulka č. 7

PRVKY HODNOCENÍ Věk dětí: 3–4 roky	Antonín	Zuzana	Tomáš	Viktorie	Julie	Jaroslav	Zuzka
Fluence	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Flexibilita	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Originalita	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Elaborace	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

Tabulka č. 8

PRVKY HODNOCENÍ Věk dětí: 5–6 let	Anna	Emička	Jáchym	Antonín	Štěpánka	Adam	Kryštof
Fluence	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Flexibilita	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Originalita	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Elaborace	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

Hodnocení paní učitelky společně s autorkou

- Děti ve věku 3–4 roky

Během práce s knihou nejčastěji reagovali Antonín, Viktorie, Tomáš a Zuzana. Ke konci se začal zapojovat i Jaroslav, který doposud nejevil zájem o aktivity. Zuzka a Julie se zapojovaly jen tehdy, když byla otázka směřována přímo na ně. Bylo však vidět, že děti toto téma zaujalo a přicházely stále s novými návrhy. V závěrečné reflexi se děti svěřily, že jim rodiče často čtou pohádky před spaním, proto měly pravděpodobně o knihu takový zájem a nebály se produkovat své myšlenky a nápady.

- Děti ve věku 5–6 let

Jáchyma dnes téma pohádky nezaujalo a nevydržel být v klidu. Anička a Štěpánka se moc nezapojily, spíše čekaly, až se jich někdo zeptá. Nejvíce produktivní byli Emička, Antonín a Adam, kteří na otázky neustále odpovídali a stále vymýšleli nové možnosti. Nejvíce nás překvapil Emičky návrh o svatém Martinovi. Bylo opravdu překvapivé, že si jezdce na bílém koni spojila se svatým Martinem.

V závěrečné reflexi odpověděli pouze Emička, Antonín a Adam, že jim rodiče či prarodiče čtou pohádky. Ostatní děti se na pohádky koukají raději v televizi, na tabletu a na mobilním telefonu. Jáchym nám i během komunitního kruhu sdělil, že ho knihy nudí a nemá je rád.

4.2.5 HUDEBNĚ POHYBOVÁ IMPROVIZACE – PŮLNOČNÍ TANEC

Konkrétní cíl:

- Vnímat a rozlišovat pomocí smyslů – sluchově rozlišovat melodii – uvědomit si příjemné a nepříjemné citové prožitky při setkávání s hudbou.
- Dítě dokáže popsat a sdělit své pocity během poslechu hudby.
- Dítě pohybově vyjádří své pocity vyvolané hudebním doprovodem.

Komunitní kruh

Rozhovor na téma: hudba a poslech hudby:

„Jaká může být hudba/jak na nás může působit?“

K čemu nám hudba slouží, co můžeme během hudby dělat?“

Kde se můžeme s hudbou setkat?“

Znáte nějaké hudební nástroje?“

Ukázka a hra na Orffovy nástroje:

Rozlišování tonů na hluboké a vysoké (smutné a veselé).

Půlnoční tanec

Motivace: loutka pohádkové víly

Posadíme se do kruhu a pomalu budeme dětem ukazovat tančící loutku lesní víly, která si hlasitě prozpěvuje píseň o kouzelném paloučku.

„Na paloučku? Děti, víte, co je palouček? Zeptáme se víly?“

„Ten náš palouček není jen tak ledajaký. Víte, já vám povím takový krátký příběh. Náš palouček leží uprostřed hustého smrkového lesa, kam vede pouze jedna kamenitá cesta. Nikdo neví, odkud tato kamenitá cesta vede, jelikož široko daleko žádná chalupa nestojí a po lidech ani stopa. Jediný, kdo na náš palouček přináší světlo, je táta měsíc.“

Každý večer vždy o půlnoci vystoupá na oblohu, osvítil náš palouček a hraje nám písničky. V tu chvíli stoupá pára, stromy šustí, větve se ohýbají a zpoza kapradí a pařezů začínají vycházet prapodivná stvoření (některá jsou malá, některá jsou velká, jiná zase chlupatá a ta druhá bez chlupů) a tancují. To kdybyste viděly, děti. Nebo víte co? Já vás tam také vezmu!“ řekla víla.

Dětem předložíme pomůcky k tanci – šátky, stuhy, peří, květinové náhrdelníky, dárkové stuhy apod.

Následně dětem pustíme hudbu a budeme sledovat, jaké pomůcky si děti zvolí, a jejich pohybové vyjádření.

Závěrečná reflexe

Společná reflexe s dětmi, kdy si shrneme své zážitky a poznatky.

„Co jsme se dnes dozvěděli? Tančily jste takto na hudbu poprvé? Bylo to příjemné? Proměnil se někdo z vás při tanci na kouzelném paloučku?“

Očekávané kompetence

- Vystupovat autonomně.
- Postupně vyjadřovat svůj aktuální citový stav.
- Pohybově vyjadřovat charakter skladby.
- Uvědomit si, že ostatní můžou prožívat jiné pocity během hudby.
- Užívat přirozené prostředky komunikace k vyjádření svých myšlenek, názorů a pocitů.

Realizace

Tato aktivita byla realizována jako poslední. S dětmi jsme se jako každý den pozdravili v ranním kruhu s uvítacím rituálem. Nejprve jsem děti seznámila s dnešním tématem, což byla hudba, a jako pokaždé jsme začali téma metodou brainstormingu.

- *„Co je hudba? Co si pod tímto pojmem představíte?“*
- Děti ve věku 3–4 roky odpověděly: zpěv, poslech, tanec.
- Děti ve věku 5–6 let odpověděly: zpěv, poslech, tanec, hudební nástroje.

- „*Jaká může být hudba? Jak ji můžeme vnímat?*“
 - Děti ve věku 3–4 roky odpověděly: Kočka leze dírou, Skákal pes, Tluče bubeníček, Šel zahradník, krásná hudba, hezká hudba.
 - Děti ve věku 5–6 let odpověděly: hezká, veselá, smutná, dlouhá, krátká, taneční.
- „*K čemu nám hudba slouží, co můžeme během hudby dělat?*“
 - Děti ve věku 3–4 roky odpověděly: zpívat, běžet, poslouchat, pouštět si hudbu, uklízet, tančit.
 - Děti ve věku 5–6 let odpověděly: zpívat, poslouchat, tančit, běžet, chodit, skákat, létat, házet si s míčem, usínat při hudbě.
- „*Kde se s hudbou můžeme setkat?*“
 - Děti ve věku 3–4 roky odpověděly: v televizi, v rádiu, v tanečních, v divadle, na mobilním telefonu.
 - Děti ve věku 5–6 let odpověděly: v divadle, v pohádkách, v rádiu, ve zprávách, v kině, v loutkovém divadle, na představení, na koncertě.
- „*Znáte nějaké hudební nástroje?*“
 - Děti ve věku 3–4 roky odpověděly: piano, kytara, píšťala, buben, housle, flétna.
 - Děti ve věku 5–6 let odpověděly: piano, kytara, píšťala, buben, housle, flétna, klarinet, basa, harmonika.

Poté jsem dětem přinesla Orffovy nástroje a každé dítě si vzalo jeden. Po směru kruhu nám každý řekl: „*Já mám (vybraný nástroj) a ukážu vám, jak se na něj hraje.*“

Po hře na Orffovy nástroje jsem před děti položila pootevřenou krabici s dřevěným křížem. Vzhledem k zájmu jsem dětem krabici otevřela a vyndala z ní loutku víly, která byla doprovázena zpěvem „*Tralalala, co tu slyším, to je píseň veselá? Veselá nebo smutná, vážná, vtipná, otřelá? Na paloučku je nám hej, tak se k nám ihned přidej!*“

Děti opět navrhovaly, co by mohl být kouzelný palouček. Po posledním návrhu se jedno dítě víly zeptalo, jak takový kouzelný palouček vypadá. Víla odvětila krátkým příběhem (viz aktivita Půlnoční tanec s. 53–54).

Dále byly na koberec rozmístěny pomůcky, jako jsou: stuhy, šátky, dárkové stuhy, peříčka, krajky a květinové věnce. Skrze reproduktor jsem dětem pustila několikaminutovou skladbu s názvem Vltava od významného českého skladatele Bedřicha

Smetany. Během skladby si všechny děti spontánně vybíraly pomůcky a tančily. Konec skladby všechny děti vnímaly jako poklidný, proto si pomalu začaly ulehávat na zem.

V závěrečné reflexi jsme si shrnuli poznatky o hudbě a hudebním projevu. Na děti hudba působila vesele se střídáním rychlého a pomalého tempa, s různorodou dynamikou a postupnou gradací. Na závěr nám každý sdělil, pokud se v nějaké zvíře či bytost transformoval a zda takto na hudbu tancoval poprvé a byla mu tato zkušenost příjemná.

Vyhodnocení dle záznamového archu – paní učitelka

Tabulka č. 9

PRVKY HODNOCENÍ Věk dětí: 3–4 roky	Antonín	Zuzana	Tomáš	Jaroslav	Julie	Viktorie	Zuzka
Fluence	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Flexibilita	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Originalita	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Elaborace	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

Tabulka č. 10

PRVKY HODNOCENÍ Věk dětí: 5–6 let	Anna	Emička	Ema	Antonín	Štěpánka	Adam	Michaela
Fluence	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Flexibilita	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Originalita	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Elaborace	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

Vyhodnocení paní učitelky společně s autorkou

- Děti ve věku 3–4 roky

Během rozhovoru byly děti pohotové a o hudbu jevily značný zájem. Hra na Orffovy nástroje jim pomohla skrze rytmické cítění. Nejvíce však jevily zájem o loutku víly, která byla později také součástí půlnočního tance, jelikož většina dětí slyšela vážnou hudbu poprvé a v prvním okamžiku nevěděly, co mají dělat. Nakonec víla obešla každé dítě a každý si s ní zatancoval. Taneční rekvizity byly využity spíše jako vílí oděv než jako taneční pomůcka. Tudíž se všechny děti během tance proměnily v kouzelné víly.

- Děti ve věku 5–6 let

Téma hudba se dětem velmi líbilo. Velikým zpestřením pro ně byla pohádka s loutkou víly. Obdivuhodný byl jejich přehled a nápady na téma hudba a hudební nástroje. Při hudbě si každé dítě vzalo jakoukoliv taneční pomůcku kromě Aničky, ta ji nechtěla. Děti se snadno vcítily do hudby a dokázaly pohyb přizpůsobit tempu a dynamice. Pomůcky byly použity buď jako části oděvu nebo pro zpestření tance, přičemž tance se zúčastnily všechny děti, které se proměnily v různá stvoření. Někdo se proměnil ve vílu, někdo v kočku, v pavouka, v ducha, v mořskou pannu, ptáka či tanečníka. Při rozhovoru se děti svěřily, že na hudbu tancují často, ale bez pomůcek. Vážnou hudbu slychají pouze u svých prarodičů. Tanec s pomůckami a neobvyklou vážnou hudbou si tedy velice užily a byl to pro ně nový zážitek.

4.2.6 POROVNÁNÍ S AKTIVITAMI NEZÁMĚRNĚ PODPORUJÍCÍ KREATIVITU

Ze záznamových archů, které vyplňovala paní učitelka během mého záměrného rozvíjení tvořivosti u dětí, byl spočítán průměr u každého dítěte, a to v oblasti fluence, flexibility, originality a elaborace. Ten bude následně porovnán se stejným záznamovým archem, jenž je orientován na spontánní projev, tudíž nezáměrně rozvíjí tvořivost.

- Děti ve věku 3–4 roky
 - U Antonína zůstala stejná úroveň pouze u flexibility. Fluence a originalita se během záměrného rozvíjení tvořivosti zlepšila o jeden stupeň a elaborace dokonce o dva stupně. To bylo ovlivněno nevšedními pomůckami, které u Antonína vyvolaly větší zájem.
 - Zuzana se oproti spontánnímu projevu nijak neposunula a její úrovně zůstaly tak u všech prvků stejné.

-
- Tomáš se zlepšil v originalitě, jež byla ovlivněna nevšedními pomůckami a diskuzemi.
 - Simona nezměnila svoji úroveň flexibility a fluence, jelikož komunikovala jako obvykle, ale zlepšila úroveň originality a schopnosti zpracovávat řešení do zajímavých detailů.
 - U Julie došlo ke zlepšení originality a k poklesu fluence o jeden stupeň. Julie má originální nápady, které dokáže zpracovat do poutavých nápadů, to ovšem vyvolají pouze otázky mířené přímo na ni. Bez oslovení se Julie do diskuze nezapojí.
 - U Jaroslava, který se do aktivit zapojil jenom občas, došlo také ke zlepšení, a to u fluence a originality, neboť ho podněcovaly nápady a myšlenky ostatních dětí.
 - Zuzana se také díky neobvyklým činnostem zlepšila ve svých oblastech tvořivosti, a to zejména ve své pohotovosti, rozmanitosti a originalitě.
 - Děti ve věku 5–6 let
 - U Anny došlo ke snížení o jeden stupeň u fluence a flexibility. Anna je velmi stydlivá, proto i přes záměrné podněcování a průběžné motivování se do komunikace nijak zvlášť nezapojovala. Během samostatného tvoření, jako byla například kresba rodiny, byla však originální a nápaditá.
 - Ema se zlepšila o jeden stupeň u flexibility. Její aktivní přístup mě osobně velmi překvapil. Její pohotovost, rozmanitost a originalita byly neuvěřitelné.
 - Jáchym dosáhl stejného hodnocení na obou arších. Bylo u něj však velmi patrné, pokud ho téma neoslovilo. Často vyrušoval ostatní děti, vymýšlel nesmysly a tím přitahoval pozornost na sebe.
 - Antonín jevil velký zájem o aktivity a diskuze, jelikož je velmi zvědavý a pomůcky pro něj byly nevšední. Během činností tak zacházel více do detailů.
 - Štěpánka se do diskuzí také příliš nezapojovala. Během tvorby byla však nápaditá a více pracovala s detaily.

- Adam se posunul u elaborace o jeden stupeň a u originality o dva stupně. Během aktivit byl výrazný Adamův všeobecný přehled, který se projevil zejména u aktivity s koláčem, kam přispěl letadlem s bombami.
- Michaela během komunikace odpovídala plynule a stručně. Zlepšila se však v originalitě, kdy její transformace matky v samici ptáka v aktivitě o zvířecí rodině zaujala každého.

4.2.7 SHRNU TÍ

Experiment na rozvoj kreativního myšlení značně podmínil citlivost dětí a zálibu v poznávání. Již od prvního dne byl však patrný rozdíl ve způsobu myšlení u jednotlivých dětí, tudíž byly nemalé rozdíly v úrovni poznávacích procesů. To se dalo vyzorovat již od první aktivity – Koláč, kdy Antonín jasně dominoval a neustále přicházel s novými nápady. K Antonínovi se dále připojil Tomáš a ostatní děti pouze přihlížely. Zpočátku nebylo jasné, zda se jedná o nezáměr nebo o úzkost či stydlivost. Uvažovat se dalo i nad jinými bariérami rozvoje kreativity na straně osobnosti dítěte, jako jsou např. plachost, závislost, uzavřenost, malá zkušenost s podobnými úkoly či obava z výsměchu ostatních jedinců za netradiční řešení.

To se projevilo během dalších aktivit v průběhu experimentu. První den byly zejména mladší děti ostýchavé a potřebovaly pomoc už v počáteční fázi. Některé začaly tvořit ihned, některé napodobovaly ostatní, další přihlížely a jiné se o přihlížení ani nesnažily. To lze přisoudit nízkému sebevědomí a sebehodnocení, jež způsobilo úzkost a uzavřenost. V tomto případě byla nabídnuta pomoc a podpora. V porovnání s poslední aktivitou byla zřejmá častá ochota dítěte spolupracovat, aktivně se zapojovat do činností, vytrvat a byly zaznamenány velké pokroky v oblasti dokončování dané aktivity.

Děti si během spolupráce upevňovaly vztahy, učily se společnému naslouchání, řešení úkolu, trpělivosti, ale i projevit své potřeby a pocity. Zkrátka je potřeba, aby si vyzkoušely spoustu různých činností, než poznají, co je opravdu naplňuje. Děti tak získají skutečný náhled na vlastní potřeby a učí se samostatně rozhodovat.

Zvýšená pozornost tedy směřovala právě k těmto dětem. O tyto děti bychom se měli aktivně zajímat, ptát se jich na příčiny, nechat je svobodně se rozhodovat, dát jim prostor na uvolnění jejich nashromážděné energie, dát jim pocit vlastní odlišnosti a umožnit jim být originální.

I přestože některá díla jsou propracovaná více, některá méně, některá jsou nedokončená, měli bychom si všímat především jedinečných aspektů, ale především bychom se měli soustředit na proces, nikoliv výsledek, jelikož právě to má pozitivní vliv na seberealizaci, sebehodnocení a sebevědomí, které dítě v tomto období potřebuje.

Jak bylo zmíněno, těmto dětem jsem dala větší prostor pro sebeutváření, což se následně ukázalo jako efektivní.

ZÁVĚR

Jedním z cílů bakalářské práce bylo u dětí rozvíjet tvořivost a povědomí o rozmanitosti života a originalitě. Vzhledem k výsledkům experimentu a průběžnému mapování toho, jak se děti chovaly, jaký postoj zaujímaly, s jakým zájmem k činnostem přistupovaly, lze říci, že tento cíl byl splněn. Děti jevily během tvoření originálních nápadů tu největší radost a touhu objevovat.

Druhým cílem bylo zjistit, jak vytvořit podmínky k rozvoji a podpoře kreativního myšlení. Během činností jsem se snažila o vytvoření příjemného a přátelského prostředí, aby se děti cítily bezpečně. Po celý průběh experimentu byl brán zřetel na individuální osobnost každého dítěte. Další součástí podmínek k rozvoji kreativity je dostatek prostoru pro samostatnost, dostatek podnětů, výrazná a průběžná motivace. Díky těmto podmínkám byly děti přirozené, spontánní, podnikavé a zvědavé, což bylo dalším cílem této práce.

V závěru jsem si chtěla ověřit, zda se zvýšila úroveň tvořivých schopností u dětí během realizace aktivit podporujících rozvoj kreativního myšlení oproti aktivitám, jež kreativitu nezáměrně podporují. Ve výsledku byly zaznamenány dva poklesy, zejména u fluence a ve dvou případech šlo o stejnou úroveň schopností na obou hodnoticích arších. Lze říci, že u deseti dětí byla zaznamenána vyšší úroveň tvořivých schopností. Nejčastěji docházelo ke zvýšení úrovně originality a elaborace, přičemž u některých dětí i o dva stupně.

Hlavním přínosem práce je dle mého mínění uvědomění si, že bychom dětem měli poskytovat prostor pro samostatnost, do výuky zařazovat více nevšedních pomůcek, měli bychom brát zřetel na individuální osobnost každého jedince, děti vyslechnout, pozorovat jejich chování, být trpěliví, jelikož trpělivost vede k seberealizaci, volit vhodné techniky, dát prostor dětské fantazii, podat dětem pomocnou ruku, zasmát se, dát emocím zelenou, ale především být spontánní a mít empatický přístup.

RESUMÉ

Bakalářská práce se věnuje rozvoji kreativního myšlení u dětí předškolního věku. V teoretické části je popsána obecná charakteristika kreativity, její prvky, úrovně, kritéria, diagnostika a překážky. Dále se tato část věnuje vývoji dítěte předškolního věku zejména v oblasti základních dovedností a schopností, poznávacích procesů, sociálního a emočního vývoje. K těmto kapitolám jsou nepochybně připojeny i nejčastější dětské projevy tvořivosti, mezi něž patří hra, kresba a práce s příběhem, jež jsou aplikovány v praktické části bakalářské práce společně s prvky hodnocení. Praktickou část tvoří experiment na podporu kreativního myšlení u dětí předškolního věku, jehož metodou je pozorování.

Klíčová slova

Kreativita, rozvoj kreativity, předškolní věk, tvořivé schopnosti, mateřská škola

Resumé

The bachelor thesis focuses on development of creative thinking in preschool children. The theoretical part describes main characteristics of creativity, its elements, levels, criteria, diagnostics and obstacles. Furthermore, this part focuses on development of preschool child, especially in field of elementary skills and abilities, cognitive processes, social and emotional development. Undoubtedly, the most common children's expressions of creativity including play, drawing and work with a story that are applied to the practical part of the bachelor thesis together with elements of evaluation, are added to these chapters. The practical part consists of an experiment to support creative thinking in preschool children, the method of is observation.

Key words

Creativity, creativity development, preschool age, creative capacities, kindergarten

SEZNAM LITERATURY

1. ALLEN, K. Eileen a Lynn R. MAROTZ, 2002. *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-614-4.
2. BEAN, Reynold, 1995. *Jak rozvíjet tvořivost dítěte*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-035-9.
3. ČAČKA, Otto, 1994. *Psychologie dítěte*. Tišnov: Sursum. ISBN 80-85799-03-0.
4. FICHOVÁ, Katarína a Eva SZOBIOVÁ, 2012. *Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencí dětí: náměty k RVP pro předškolní vzdělávání*. 2. vyd. Přeložil Hana VAŇKOVÁ. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0195-3.
5. GOSWAMI, Amit, 2016. *Kvantová kreativita: myslte kvantově, buďte kreativní*. Přeložil Petr JOCHMANN. Olomouc: ANAG. ISBN 978-80-7554-050-8.
6. HLAVSA, Jaroslav, 1985. *Psychologické základy teorie tvorby*. Praha: Academia.
7. KOLÁŘ, Zdeněk, 2012. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3710-2.
8. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ, 2006. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1284-0.
9. LOKŠOVÁ, Irena, Jozef LOKŠA, 2003. *Tvořivé vyučování*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0374-2.
10. MAŇÁK, Josef, 1998. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-1880-1.
11. MAŇÁK, Josef, 2001. *Stručný nástin metodiky tvořivé práce ve škole*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-002-6.
12. MAŇÁK, Josef, Štefan ŠVEC a Vlastimil ŠVEC, eds., 2005. *Slovník pedagogické metodologie*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-38020.
13. NĚMCOVÁ, Božena a Eva MATĚJOVÁ, 2003. *Z pokladnice našich pohádek I*. Ilustroval Lucie PÍTROVÁ. Praha: Cesty. ISBN 80-7181-792-9.
14. PETTY, Geoffrey, 2008. *Moderní vyučování*. 5. vyd. Přeložil Štěpán KOVAŘÍK. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-427-4.
15. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2009. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6.
16. THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.

17. *Tvořivost v práci učitele a žáka: sborník z celostátního semináře k problematice tvořivosti v práci učitele a žáka, který se konal dne 30. 1. 1996 na Pedagogické fakultě MU v Brně k 50. výročí založení ...*, 1996. Brno: Paido. ISBN 80-85931-23-0.
18. UŽDIL, Jaromír, 2002. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-599-7.
19. VÁGNEROVÁ, Marie, 2000. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-308-0.
20. ZELINOVÁ, Milota. *Hry pro rozvoj emocí a komunikace: koncepce a model tvořivě humanistické výchovy*. Praha: Portál, 2007. ISBN 9788073671976.
21. ZOLLER MORF, Eva, 2012. *Učíme děti ptát se a přemýšlet: metody a aktivity k rozvoji myšlení i kultivaci osobnosti dětí*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0096-3.
22. ŽÁK, Petr, 2004. *Kreativita a její rozvoj*. Brno: Computer Press. ISBN 80-251-0457-5.

SEZNAM ELEKTRONICKÝCH ZDROJŮ

23. FOTKY & FOTO FOTOBANKA, 2022. Vektorová grafika Primitivní lidé vektorové Mamut a starobylý ráz Pravěk v kamenné jeskyně ilustrace prehistorický člověk sjetý sadou zbraň a plamen izolovaných na bílém pozadí #194825950. In: *Fotky-foto.sk* [online]. © 2022 [cit. 2022-04-04]. Dostupné z: [https://fotky-foto.sk/fotobanka/pri-mitivni-lide-vektorove-mamut-a-starobyly-raz-pravek-v-kammenne-jeskyne-ilustrace-prehistoricky-clovek-sjety-sadou-zbran-a-plamen-izolovanych-na-bilem-pozadi\(4-194825950\)/](https://fotky-foto.sk/fotobanka/pri-mitivni-lide-vektorove-mamut-a-starobyly-raz-pravek-v-kammenne-jeskyne-ilustrace-prehistoricky-clovek-sjety-sadou-zbran-a-plamen-izolovanych-na-bilem-pozadi(4-194825950)/)
24. LITERATURA MAJESTÁT, 2022. Pravěk. *Literatura.majestat.cz* [online]. © 2022 [cit. 2022-04-04]. Dostupné z: <https://literatura.majestat.cz/rubriky/obdobi/pravek>

SEZNAM OBRÁZKŮ A TABULEK

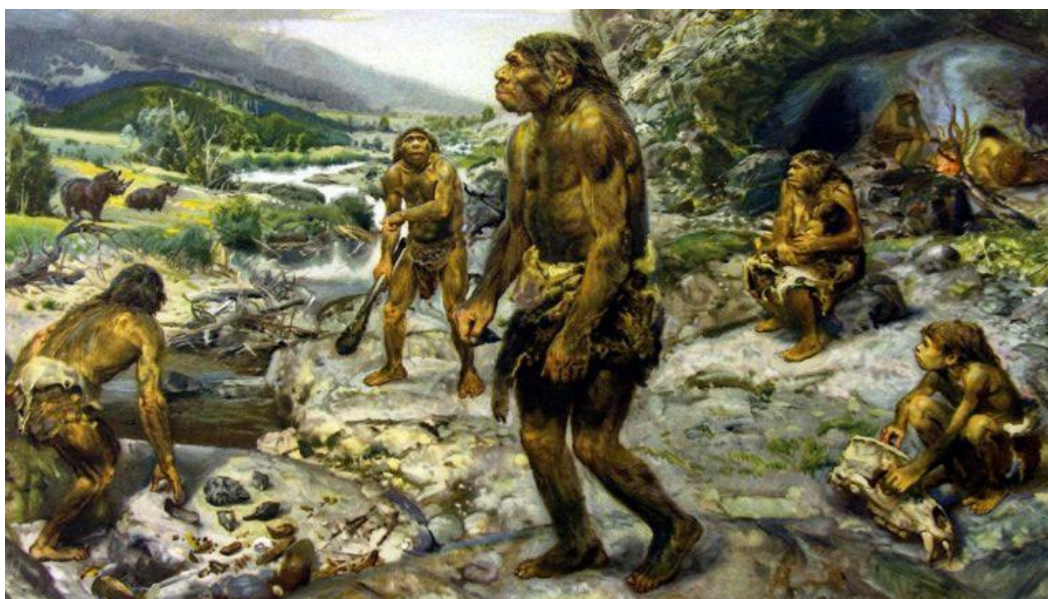
OBRÁZEK Č. 1 – KOLÁČ	33
OBRÁZEK Č. 2 - KOLÁČ	34
OBRÁZEK Č. 3 – CESTA DO PRAVĚKU	39
OBRÁZEK Č. 4 – CESTA DO PRAVĚKU	40
OBRÁZEK Č. 5 – ZVÍŘECÍ RODINA	45
OBRÁZEK Č. 6 – ZVÍŘECÍ RODINA	45
OBRÁZEK Č. 7 – UKÁZKA KNIHY Z POKLADNICE NAŠICH POHÁDEK	50
TABULKA Č. 1	34
TABULKA Č. 2	35
TABULKA Č. 3	40
TABULKA Č. 4	41
TABULKA Č. 5	46
TABULKA Č. 6	47
TABULKA Č. 7	52
TABULKA Č. 8	52
TABULKA Č. 9	56
TABULKA Č. 10	56

PŘÍLOHY

Příloha č. 1: Obrázek k aktivitě č. 2 – Cesta do pravěku



Příloha č. 2: Obrázek k aktivitě č. 2 – Cesta do pravěku



Příloha č. 3: Fotografie paloučku – Aktivita č. 5 – Půlnoční tanec

