

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Teologická fakulta
Katedra pedagogiky

Diplomová práce

Rozvoj výtvarné tvořivosti dětí v rámci PVČ – mladší školní věk

Vedoucí práce: Mgr. Irena Kovářová

Autor práce: Petra Pletková

Studijní obor: PVČ

Ročník: 5.

2010

Prohlašuji, že svoji magisterskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění, souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

.....

Děkuji vedoucí diplomové práce Mgr. Ireně Kovářové
za cenné rady, připomínky a metodické vedení práce. Dále děkuji svému otci
Stanislavu Pletkovi.

Obsah

Úvod.....	7
1 Mladší školní věk.....	10
1.1 Uvažování v mladším školním věku.....	11
1.2 Změny v uvažování	12
1.3 Učení v mladším školním věku.....	13
2 Proč mladší školní věk	13
3 Volný čas	19
3.1 Náhledy na volný čas	20
4 Pohledy na kreativitu.....	21
4.1 Psychologický pohled	21
4.2 Pedagogický pohled	22
4.3 Antropologie	23
5 Bariéry tvořivosti	23
5.1 Příčiny bariér.....	25
5.2 Jak překonávat bariéry tvořivosti	26
6 Rozvoj tvořivosti.....	27
6.1 Pomocníci v rozvoji tvořivosti.....	28
6.1.1 Hra.....	28
6.1.2 Humor	29
7 Zásady pro podporu tvořivého myšlení	30
8 Kreativní kompetence.....	31
9 Co je pro kreativitu důležité?	32
9.1 Fantazie	32

9.2	Nekonformní myšlení	32
9.3	Divergentní myšlení	33
9.4	Intelligence	33
10	Jak poznám tvořivé dítě?	34
11	Rodiče a tvořivé dítě.....	34
12	Evropský rok kreativity a inovací 2009	35
13	Projekt.....	39
13.1	Místo realizace projektu.....	39
13.2	Cíle projektu.....	40
13.3	Využití projektu	41
13.4	Příprava projektu.....	42
13.5	Kritéria hodnocení.....	48
13.6	Seznamovací a poznávací schůzka s dětmi.....	48
14	Realizace projektu.....	50
14.1	Tvorba postaviček z pohádky Madagaskar	50
14.2	Tvorba postaviček z příběhu Laň s měděnými kopýtky	55
14.3	Shrnutí.....	62
14.4	Tvorba nového příběhu (Píp versus Hydrant).....	63
14.5	Přehrání nové pohádky.....	65
14.6	Shrnutí.....	67
14.7	Tvorba sádrových maňásků.....	68
14.8	Barvení židliček	72
14.9	Shrnutí.....	74
14.10	Závěrečná schůzka s dětmi	74
15	Zhodnocení aktivity dětí v jednotlivých činnostech.....	75
16	Závěrečné shrnutí	77
16.1	Píp versus Hydrant	77
	Závěr	79

Použitá literatura	81
Seznam příloh.....	84
Přílohy	85
Abstrakt	102

Úvod

Tématem mé diplomové práce je Rozvoj výtvarné tvořivosti dětí mladšího školního věku v rámci pedagogiky volného času. Toto téma jsem si zvolila, protože je důležité, abychom jako pedagogové volného času uměli podporovat a rozvíjet tvořivost dětí. Mladší školní věk je dle mého názoru ideálním věkem dítěte pro co největší rozvinutí jeho tvořivosti. Zároveň je zde nejširší prostor pro zapojení této tvořivosti do plnění školních povinností, stejně tak jako povinností dítěte v běžném životě. Je to věk, kdy dítě má již osvojeny a zároveň plně funkční sociální návyky. Zpravidla již také prošlo kontaktem v předškolním kolektivu. Setkalo se tedy již s tvůrčí činností ve formě hry a nyní přichází čas, kdy je povolna třeba klást důraz na zapojení tvůrčího přístupu a iniciativy též do plnění povinností. V tomto věku by to stále ještě pokud možno mělo probíhat co nejméně násilně a co nejvíce formou motivace a hry. Tento přístup by konec konců měl být v našem národním regionu dán i historickými návaznostmi. Vždyť jedním z velkých vzorů našeho školství je J. A. Komenský, který jako jeden z prvních velkých evropských teoretiků prosazoval zapojení hry do výukového procesu. K jeho odkazu se často mnozí hlásí, přesto se však bohužel nezřídka pod vlivem mnoha okolností (velký počet žáků ve třídách, velké množství látky, krátké časové dispozice apod.), tento přístup v praxi příliš neuplatňuje. Často vidíme ve školách rutinérský přístup, založený na zaběhaných postupech a memorování znalostí. I toto jsou důvody, proč jsem si zvolila toto téma.

Proces tvořivosti probíhá u každého člověka jinak, u dětí to pak platí dvojnásob. Pedagog by proto neměl dítěti nutit zaběhlé, vyzkoušené postupy jen proto, že je to pro něj snazší či pohodlnější. Praxe je samozřejmě pro práci pedagoga velmi důležitá a je mu základem pro řešení mnoha situací a zároveň mu velmi pomáhá v práci. Neměla by však být zaměňována, či nahrazována rutinou. Je zde potřeba vzájemná důvěra a dostatečný prostor k tvoření. Děti na rozdíl od dospělých nejsou svazovány stereotypem a naším naučeným viděním světa. Teprve když jim necháme volnost, můžeme se radovat z jejich nápadů a podporovat jejich tvořivost. Tvořivost, zejména pak tvořivost dětí, je

samozřejmě velmi široký pojem. Z titulu své praxe při práci s dětmi upřednostňuji výtvarnou část tvořivosti, která je i mně nejbližší. Zároveň umožňuje dle mých zkušeností podchytit zájem široké skupiny dětí, neboť hodnocení takovéto aktivity nebývá a nemusí být explicitně zaměřeno na pojem první, nejlepší atd. Takovýmto hodnocením jsou děti bohužel již i v tomto věku poměrně často vystaveny a jsem přesvědčena, že je třeba nabídnout dítěti možnost realizace i jiným způsobem. Rovněž tak jsem přesvědčena, že zaměření soutěží a podobných disciplín tzv. „na výsledek“ na jedné straně zvyšuje psychickou zátěž dětí a na druhé straně přispívá k nárůstu agresivity.

Tato vlastnost – tedy tvořivost, či tvůrčí přístup je podle mého názoru velmi důležitá i u samotného pedagoga. Tvořivost je důležitá v každém povolání. O práci s dětmi to však platí dvojnásob. Vždyť vytvořit pro děti program, udržet jejich pozornost, často (lépe řečeno téměř vždy) i improvizovat to vše patří k denní práci pedagoga. Tvořivost se prolíná celým životem, i tím pracovním. V dnešní době je to hojně používaný termín. Často se s ním setkáváme právě v pracovních nabídkách. Inzeráty typu „hledáme kreativní osobnost do našeho kolektivu“ nejsou žádnou výjimkou. Víme však všichni, co tento pojem znamená? Umíme s tvořivostí svou či svých dětí pracovat?

Má práce se jmenuje Rozvoj výtvarné tvořivosti u dětí mladšího školního věku v rámci pedagogiky volného času. Toto téma jsem si vybrala z toho důvodu, protože se sama orientuji na výtvarný projev. Práce bude rozdělena na teoretickou a praktickou část. V první části definuji tvořivost z různých hledisek a možnosti jejího rozvoje. Další část již bude zahrnovat samotný projekt s dětmi.

Cílem práce je na základě projektu poukázat na možnosti rozvoje kreativity u dětí mladšího školního věku. Projekt je rozčleněn na několik částí. První a základní částí projektu je práce s keramickou hlinou. Na tuto část pak navazuje v rámci možností této věkové skupiny tvorba literární a dramatická. V poslední fázi budou děti na dané téma pracovat v manuální činnosti trochu jinak než jsou zvyklé. Tato práce bude probíhat za pomoci sádrových ob vazů a malování židliček. I tato poslední část projektu bude na stejné téma. Zajímavé v této fázi

bude sledovat, jestli se jednotlivé ukazatele (např. míra zapojení dětí, zapojení konkrétního jedince, jeho aktivita apod.) budou lišit od prvních částí projektu. Na rozdíl od prvních fází zde totiž budou děti pracovat s materiály, které jim nejsou známy a nejsou pro ně tudíž obvyklé. Účelem projektu je pracovat s dětmi na základě předem vymyšleného plánu, přitom jim však poskytnout dostatek prostoru k vlastní tvorbě. V projektu chci porovnat a zjistit, jak se dětem v mladším školním věku pracuje lépe – zda pokud mají přesnou představu a vzor toho, co mají vytvářet, či pokud mohou plně zapojit svou představivost bez většího omezení. V tomto duchu budou stanovena hodnotící kritéria.

Projekt, na kterém bude založena praktická část mé práce, se sestává ze dvou hlavních částí. V první části práce dětem osvěžím všeobecně známou a oblíbenou pohádku formou audiovizuálního předvedení pohádky, ukázání a předvedení komerčně zhotovených a prodávaných postaviček. Dalším krokem bude zhotovení těchto postaviček jejich vlastníma rukama (bez hodnocení zdařilosti výrobku). Ve druhé části dětem přečtu vybranou pohádku. Hlavní kritérium pro výběr pohádky bude, aby to byla pohádka méně známá či neznámá. Pokud možno aby vzhledem k jejich věku děti neznaly žádné audiovizuální zpracování. Poté budou opět tvořit postavy z této pohádky (kritériem hodnocení opět nebude zdařilost či nezdařilost výrobku). V závěrečné části, na kterou se osobně nejvíce těším, bude úkol s postavičkami z obou pohádek stvořit a zahrát pohádku vlastní. Postupováním od věcí dětem velmi dobře známých k věcem méně známým chci dosáhnout zapojení tvůrčího potenciálu dětí do mého projektu. Vyvrcholením pak bude syntéza známého s méně známým do výsledku nového – tj. pohádky, která bude zahrnovat působení postaviček z obou předešlých a vymyšlení zcela nového příběhu.

1 Mladší školní věk

„Jako mladší školní věk označujeme zpravidla dobu od 6 - 7 let, kdy dítě vstupuje do školy, do 11 – 12 let, kdy začínají první známky pohlavního dospívání i s průvodními psychickými projevy.“¹ Mladší školní věk je složité období. S nástupem do školy je spojené přijetí nové role školáka, zodpovědnost a úkoly, které k tomu patří. Rodiče dítěti do této doby většinou nechávají značnou míru svobody. To však s nástupem do školy skončí. Nyní je dítě omezeno samotnou docházkou a také očekáváním svých rodičů. Roli školáka si dítě nevybírá. Přichází s dosažením určitého věku. Při nástupu do školy dítě ještě přesně neví, co role školáka obnáší, má pouze představu získanou od rodičů a svá očekávání. To, jak dítě svou roli přijme a jak o ní bude smýšlet, je do značné míry ovlivněno rodiči a tím, jak oni sami na vzdělání nahlízejí. Pokud rodiče považují vzdělání za „zbytečné“, nemá dítě motivaci k učení a nikdo jejich snahu ve škole neocení. Důležitá je také komunikace v rodině. V sociálně slabších rodinách může dojít k tomu, že si rodiče s dětmi příliš nepovídají.²

„Rodiny s nižším sociokulturním statutem charakterizuje větší stereotypie v chování, omezenější výběr aktivit, preference pasivního přístupu k problémům a málo pružné, autoritářské vztahy mezi členy rodiny“³ Toto vše je pro rozvoj kreativity nevhodné.

Důležitá je pro dítě otevřená komunikace. Učí se tak vyznat ve svých vlastních citech, umět je ovládat, ne však potlačovat a falšovat. I v tomto období dítě prožívá mnoho citových problémů a otevřená komunikace s rodiči mu je může pomoci vyřešit.⁴

Děti ve škole musejí udržet dlouho pozornost. Po dobu trvání hodiny si nesmějí hrát ani si povídat s ostatními žáky. Poté však potřebují uvolnit energii

¹ LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*, s. 117.

² Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie – dětství, dospělost, stáří*, s. 134 - 142

³ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie – dětství, dospělost, stáří*, s. 143.

⁴ Srov. ŘÍČAN, P. *Cesta životem*, s. 159.

hrami, během, křikem atd. Mnohé děti však ani pak nevydrží sedět v klidu a soustředit se. Může trvat dlouho, než se tomuto naučí.⁵

Pro dítě je také škola změna v tom, že dosud pro ně byla důležitá aktivita samotná, škola je však již zaměřena na výkon. To, jak dítě vidí samo sebe, je do značné míry také ovlivněno jeho výkony, protože podle toho ho hodnotí ostatní lidé. Názory a hodnocení dospělých a zvláště pak rodičů jsou pro dítě velmi důležité, protože tito lidé jsou pro něj silnou autoritou.⁶

Škola pro dítě znamená velké časové vytížení. Samotná docházka a přípravy na hodiny mu zabírají mnoho času. Zároveň mu však vzniká i volný čas. Volný čas děti v mladším školním věku tráví hlavně hrami. Avšak oproti předchozím obdobím jsou hry školáků promyšlenější. Pro děti je přitažlivá hra se zvířetem, rády hrají stolní hry, skupinové hry, při kterých se učí dodržování pravidel a také kooperaci. Pravidla se zpočátku mohou často porušovat a tak je dobré, pokud hry organizují starší děti. Z her se postupně děti dostávají ke sportu. Zvláště při týmových sportech dochází k vybití agrese. Důležité je zde vědomí toho, že k výhře je potřebná souhra. Dítě se učí ocenit také výkony a vlastnosti druhých. Ovšem příliš dravé sporty nemusí některým dětem vyhovovat, je proto třeba jim najít jiný druh sportu. Avšak vážný sport není pro toto období vhodný. Není již pro dítě hrou.⁷

1.1 Uvažování v mladším školním věku

Mladší školní věk je také charakterizován změnou v myšlení. V tomto období děti začínají uvažovat logicky a při jednání také vycházejí z vlastní zkušenosti. Podle J. Piageta je toto období fází konkrétních logických operací.

⁵ Srov. ŘÍČAN, P. *Cesta životem* s. 150 – 152.

⁶ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie – dětství, dospělost, stáří*, s. 135.

⁷ Srov. ŘÍČAN, P. *Cesta životem*, s. 155 – 157.

1.2 Změny v uvažování:

- 1) Decentrace: dítě posuzuje skutečnost podle více hledisek, vidí vzájemné vztahy. Je schopno se odpoutat od zjevných nápadností a atraktivních vlastností reality.

Kritéria logických operací:

- klasifikace a třídění – děti jsou schopné zaměřit se na více hledisek, vidí vzájemné vztahy
 - zahrnutí – děti rozlišují prvek a třídu (prvek patří do určité třídy), po zvládnutí tohoto se dítě učí rozlišit nadřazenou třídu
 - řazení objektů podle kritérií
- 2) Konzervace: děti v tomto věku chápou trvalost podstaty objektu a to i přesto, že jeho vzhled se změní.⁸

„Konkrétní logické operace jsou charakteristické schopností akceptovat proměnlivost jako základní vlastnost reality.“⁹

Pro myšlení dětí v mladším školním věku je také charakteristická reverzibilita (vratnost). Dítě chápe vratnost situace. To znamená, že rozumí, že situace není neměnná.¹⁰

V důsledku těchto vývojových změn se již dítě nemusí bát své nové role žáka. Ví již, že se kvůli ní nemusí vzdát všech ostatních rolí. Změna také nastává v chápání ostatních lidí. Dochází k poznání, že každý má více rolí a rozdílnou motivaci k jednání. Chápe také, že různá situace se může různým lidem jevit jinak a dokáže si představit, jak se jeví jeho chování ostatním lidem. V tomto období

⁸ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie – dětství, dospělost, stáří*, s. 149 – 150.

⁹ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie – dětství, dospělost, stáří*, s. 151.

¹⁰ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie – dětství, dospělost, stáří*, s. 151.

dochází k odklonu od egocentričnosti. Dítě již zvládá samo uvažovat o určité situaci, nadále však neumí brát v úvahu další variantu, kterou dosud neprožilo.¹¹

1.3 Učení v mladším školním věku:

Při školním vyučování se školák učí chápat souvislosti a vztahy a také volit varianty řešení problému. Dítě také při řešení situací musí hledat informace, které si již dokáže samo opakovat, a zaměřit se i na detaily. Dítě mladšího školního věku již také hledá princip úkolu.¹²

Druhy učení v mladším školním věku:

- pokus x omyl – spontánní učení, výsledek objeví náhodou
- logické odvození – dítě již zažilo podobnou situaci a je schopné použít podobné řešení
- učení nápodobou – dítě řeší situaci podobně jako vidělo u jiného člověka, pokud toto řešení mělo kladný výsledek¹³

2 Proč mladší školní věk

Hlavním důvodem, proč jsem si pro svou práci zvolila právě děti mladšího školního věku je, že právě s touto skupinou dětí mám největší zkušenosti z praxe. Jak ve svém volném čase, tak při praxích zprostředkovaných školou jsem se věnovala právě dětem této věkové skupiny. Tento věk je pro rozvoj kreativity a přístupu jedince ke vzdělání jedním z nejdůležitějších. Formují se přístupy dítěte k získávání vědomostí, vlastnímu způsobu řešení a jeho hodnocení. Na rozdíl od předškolního věku již nejde jen o hru, ale jde zde o povinnost, hodnocení míry splnění povinnosti, přijetí tohoto hodnocení, snaha o zlepšení, popřípadě udržení výsledku apod. Rovněž tak dítě nese za své pracovní výsledky zodpovědnost, ať už ve formě známek od učitele, nebo v podobě rodičovské

¹¹ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie – dětství, dospělost, stáří*, s. 153 – 155.

¹² Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie – dětství, dospělost, stáří*, s. 156.

¹³ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie – dětství, dospělost, stáří*, s. 157.

reakce na dosažené hodnocení. Od obou skupin dospělých, tedy učitelů i rodičů, získává důležité návyky pro překonání neúspěchu či zlepšení výsledku. Na druhé straně také zažívá hrdost nad dosaženými výsledky, a to hrdost svou i svých nejbližších.

Pro rozvoj kreativity je velmi důležité prostředí, ve kterém člověk vyrůstá. V první řadě jde samozřejmě o rodinu a její přístup k rozvíjení osobnosti dítěte, možnosti a schopnosti poskytovat vhodné podněty, podporovat dítě při práci a také zajistit kvalitní materiál (knihy, pomůcky). Důležití jsou pro dítě samozřejmě také učitelé a další osoby, které jej obklopují.¹⁴ V tomto věku nejde ani tak o schopnosti rodičů po stránce materiální. Jde spíše o schopnost rodičů věnovat dítěti potřebný čas, zájem a jejich empatii. V dnešní době bývá tato stránka výchovy bohužel často přebita „pouhou matérií“ tj. například nákupem kvalitních počítačů. Jsem však přesvědčena, že právě v tomto citlivém období nástupu dítěte do školy a začátku školní výuky je jednoznačně důležitější výše zmiňovaná stránka výchovy, tj. přítomnost rodiče, jeho čas a účast.

„Mnohé subjekty hovořily o ‚rozhodujícím období‘ svého života, době, kdy bylo jejich myšlení v neobvyklé míře otevřené změnám. Pokud v takovém okamžiku nastaly ty správné okolnosti, podnítilo je to k větší představivosti v uvažování a k ochotě více riskovat v následném konání. Správnými okolnostmi může být povzbuzení ze strany učitele nebo rodičů nebo mimořádný zdar v nějakém úsilí.“¹⁵ Z výše uvedeného citátu vyplývá v podstatě potvrzení mého názoru, že účast rodičů či učitele a jejich čas věnovaný dítěti je v tomto období velmi důležitý. Zároveň je zde potvrzen také můj názor ohledně přílišně akcentované konkurenčnosti dnešní výchovy. Tento důraz na úspěch a uspění se bohužel přesouvá do stále mladšího věku. Dle mého názoru je to v tomto věku velmi škodlivé. Je potřeba uplatňovat spíše pozitivní motivaci a rovněž vést dítě k radosti ze samotného procesu poznávání. A to někdy i bez závislosti na výsledku.

¹⁴ Srov. DACEY, J. S., LENNON, K. H. *Kreativita*, s. 12.

¹⁵ DACEY, J. S., LENNON, K. H. *Kreativita*, s. 53

Velmi mne zaujalo také téma o vzdělávacím systému a tvořivosti dětí, kde je naznačeno, že škola může kreativitu potlačovat. Je to z toho důvodu, že děti začnou být ve škole více opatrné a také jsou za chyby trestány. Škola tak může potlačit potřebu vyjadřovat tvůrčí možnosti.¹⁶

„Jakmile se za učitelem zavřou dveře učebny, stává se více či méně neomezeným vládcem své vlastní říše (...). Dodnes však student, který klade originální a nečekané dotazy nebo předkládá alternativní odpovědi autoritářskému učiteli, bývá denunciován a označován za rušivý element.“¹⁷

Role žáka, kterou dítě získá s dosažením určitého věku a není tedy výběrová, může být zátěžová. Dítě ve škole nemusí mít pocit bezpečí jako doma, je to pro něj cizí prostředí. Právě vazba na učitele dítěti poskytuje pocit bezpečí. Obzvláště na začátku docházky je učitel pro dítě nejvýznamnější. Malé děti mají svého učitele většinou velmi rády a na podpoře učitele závisí, jak bude dítě motivováno k plnění norem školy a jak se s rolí školáka a se školou vyrovná. Děti v začátcích školní docházky přijímají sdělení učitele nekriticky. Právě tato identifikace s vyučujícím je důležitá k překonání pocitu nejistoty. Sebehodnocení dítěte je závislé na hodnocení dospělých – tedy rodičů i učitelů, až později také na hodnocení vrstevníků. Hodnocení ve škole může být pro dítě těžší přijmout, protože může být kritičtější než doma. Dítě ve školním věku potřebuje uznání, ale potřebuje také vědět, že si ho nějakým způsobem samo zasloužilo. Pro dítě je důležité být úspěšný, protože to zvyšuje jeho sebejistotu. Pokud se mu ovšem nedaří, získává pocit nejistoty. Takové dítě se pak může vzdát a rezignovat. Pokud se mu nedaří opakovaně, může dojít ke ztrátě sebevědomí.¹⁸

Z výše uvedeného vyplývá důležitost osobnosti učitele. Dá se říci, že zvláště v dnešní společnosti, kdy dochází ve velké většině případů k razantnímu úbytku času, který rodiče věnují svým dětem, jsou v důsledku toho nároky na osobnost učitele vyšší než kdy dříve. Zároveň však z toho vyplývá zvyšující se zodpovědnost učitele za formování mladého jedince. Dítě mladšího školního věku má však, což je hlavní nebezpečí tohoto vývoje, jen velmi malé možnosti obrany,

¹⁶ Srov. DACEY, J. S., LENNON, K. H. *Kreativita*, s. 64.

¹⁷ DACEY, J. S., LENNON, K. H. *Kreativita*, s. 66

¹⁸ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie – dětství, dospělost, stáří*, s. 163 -166

či vymanění se z vlivu učitele, který je příliš autoritářský, či sklouzává k rutinérství. Proto v dnešní době a právě v této oblasti vidím velké možnosti pro pedagogy volného času a jejich práci. Na základě svého odborného vzdělání, entuziasmu a stylu práce mohou do značné míry eliminovat negativní dopady stále více chybějícího času rodičů. Mohou tak zároveň pomoci dětem v tomto věku v začátcích jejich cesty za tvořivým a radostnějším vzděláváním.

„Tvořivost je individuálním rysem osobnosti a školy v obecném smyslu kladou důraz spíše na činnosti ve skupinách. Někdy pod tlakem nelítostné reality rozvoj tvořivosti dokonce brzdí. Skutečnosti, která školy a pedagogy tlačí tímto směrem, je vzrůstající počet dětí ve třídách a omezování finančních zdrojů.“¹⁹

Toto vše pak v dítěti může podporovat neochotu riskovat, mít jiný názor a obhajovat jej. Také z tohoto citátu vyplývá velký prostor a možnosti pro pedagogy volného času. Ti při své práci mají přeci jen větší prostor pro rozvoj tvořivosti a iniciativy dítěte a nejsou tolik nuceni k výsledkovému hodnocení. Tím je možné do značné míry svobodněji a bez negativních dopadů rozvíjet osobnost dítěte.

„K tomu, abychom se mohli realizovat a prožívat plnohodnotný život, se musíme umět přiměřeně přizpůsobit měnícím se životním podmínkám. To samozřejmě není vždy možné jen na základě již naučených, případně analogických vzorců chování; někdy je nutné najít nové, doposud nepoužívané zdroje. A právě ty představuje tvořivost.“²⁰ K tomu, aby člověk hledal nové zdroje a poté použil nové nápady, je riskování velmi důležité. Děti se však musí naučit nebát se tyto nápady a řešení říci nahlas. Platnost výše uvedeného citátu je univerzální snad v každé době. Význační vědci, umělci či myslitelé byli vždy lidé, kteří se do značné míry vymykali běžné normě. To neplatí pouze o jejich odborném, vědeckém či tvůrčím potenciálu, ale v naprosté většině případů pro celý jejich osobní a společenský život. Tato skutečnost je snad největším potvrzením toho, jakou úlohu v životě jedince, ale i společnosti jako takové, tvořivost hraje. V současné době přistupuje k tlakům společnosti na uniformitu jedince

¹⁹ BEAN, R. *Jak rozvíjet tvořivost dítěte*, s. 79 – 80.

²⁰ FICHNOVÁ, K., SZOBIOVÁ, E. *Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencí dětí – náměty k RVP pro předškolní vzdělávání*, s. 5 – 6.

i celosvětové propojení komunikačními prostředky a rychlost, s jakou jsou schopny působit doslova po celé planetě. Dále přistupují komerční tlaky nadnárodních společností, a tak k mému překvapení není problémem v reportážích z rozvojové Afriky vidět pobíhat domorodce v roztrhaném tričku známých sportovních značek apod. Znovu tedy dospívám k názoru, že rozvoj tvořivosti dětí mladšího školního věku je nesmírně důležitý, a to jak pro rozvoj jedince samotného, tak i v budoucnosti pro rozvoj a diverzifikaci společnosti jako takové.

Další překážkou mohou být také spolužáci. Zvláště pak v dnešní době, která je velmi zaměřena na soutěživost, výsledek a jeho dosažení, nezřídka prakticky za jakoukoli cenu.

Třidu a spolužáky si dítě nevybírá. Postavení dítěte není dáno, jako bylo dříve zvyklé z rodiny, ale musí si jej samo získat. Spolužáci ve třídě a jejich výkony slouží ke srovnávání výkonu dítěte. Dítě se musí ve škole chovat podle určitých norem. Děti navzájem se však hodnotí na základě chování mimo vyučování a mimo tyto normy. Pro dítě v mladším školním věku je velmi důležitý názor učitele na jednotlivé děti.²¹

Vliv kolektivu samozřejmě může být jak záporný, tak kladný. Pokud se preferuje výsledek v podobě prvního místa, nejlepšího hodnocení atd., může to být pro takzvaně „méně úspěšné děti“ nemotivující. Na druhé straně kladný vliv kolektivu mohu spatřovat ve vedení dětí k respektu a uznání jiných hodnot, jako jsou např. originalita řešení, uznání jiného pohledu na věc, prospěšnost výsledku, objem úsilí vynaloženého k dosažení výsledku apod. Tento přístup však bohužel není častý, ale právě v pedagogice volného času má své nezastupitelné místo. Vždyť právě zde se nemusíme zaměřovat výhradně na výsledek v podobě prvního místa za rychlost, správnost řešení, nejvyšší stavbu atd. Období mladšího školního věku tedy hraje při rozvoji kreativity velmi důležitou roli. Je zde velký prostor k jejímu rozvoji, mnohé se dá v raném dětství a v období mladšího školního věku ovlivnit. Zároveň však dítěti přichází do cesty mnoho překážek, které musí překonat.

Jsem přesvědčena, že zde je prostor pro pedagogy volného času. Můžeme

²¹ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie – dětství, dospělost, stáří*, s. 168 – 169.

a musíme dětem pomoci tyto překážky, obavy, potíže a strach zvládnout. Můžeme jim pomoci najít oblast, ve které budou právě ony vynikat, kde ukáží svou kreativitu a osobní vlohy. Máme možnost naučit je nebát se vyjádřit vlastní názor, sdělit své řešení problému beze strachu ze zesměšnění. Důležité je také naučit děti přijímat názor druhých a respektovat jej, neupřednostňovat za každou cenu své řešení či názor před názory druhých. Děti tak postupně mohou dospět k pochopení, že široké spektrum názorů je přirozené. Dále mohou pochopit, že jiný jedinec může nalézt řešení, na kterém pak mohou stavět i ostatní.

„Tvořivost je v dnešním světě jedna z nejdůležitějších schopností pro lepší prosazení v životě. Konkrétní fakta a postupy se často mění rychleji, než stihneme naučené vědomosti uplatnit. Kreativní myšlení vytváří základnu pro obratné přizpůsobení se novým podmínkám, zároveň umožňuje rozmanité a zábavné trávení času. Malé děti bývají mimořádně nápadité a tuto dovednost je třeba podporovat a rozvíjet (...).“²²

V dnešní době, kdy se na každého jedince nezadržitelně valí obrovské množství informací a nových poznatků, je přizpůsobivost a tvořivý přístup jedním ze základních předpokladů pro úspěch člověka, a to jak na poli pracovním, tak po stránce osobní. Jsme svědky zavádění nových technologií do výrobních procesů, ale i vzniku nových sportů. Rozvoj vědy a techniky se promítá zásadním způsobem do způsobů trávení volného času. Proto souhlasím s konstatováním uvedeném v citátu - *tvořivost je v dnešním světě jedna z nejdůležitějších schopností pro lepší prosazení v životě*. Snad v žádném povolání nikdo z nás nevystačí s poznatky a dovednostmi, které nabyt v čase svého vzdělávání. Rychlost změn je tak značná, že musíme všichni vyvíjet velké úsilí, abychom stačili tempu současné doby. Proto základy, které se v dítěti budují právě v předškolním, mladším školním a školním věku, jsou nesmírně důležité. Základy v tomto duchu rozumím jednak samozřejmě jistou sumu znalostí, ale také určité dovednosti. Do těchto dovedností nezastupitelně patří kreativita a schopnost pružně se přizpůsobit změněným podmínkám a požadavkům. Právě v tomto věku

²² FICHNOVÁ, K., SZOBIOVÁ, E. *Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencí dětí – náměty k RVP pro předškolní vzdělávání*, s. 5.

můžeme v jedinci citlivým přístupem a podporou při řešení „malých“ problémů pomoci osvojit si tvůrčí přístup, snahu a píli, v neposlední řadě také zkoumání či prověřování netradičních přístupů. Vidíme tedy, že tvůrčí přístup či kreativita jednotlivce je stejně důležitým osobnostním předpokladem jako znalosti, píle a úsilí. Toto celé pak vytváří předpoklady pro úspěch člověka na jeho celoživotní cestě.

3 Volný čas

„Volný čas je možno chápat jako opak nutné práce a povinností, dobu, kdy si své činnosti můžeme svobodně vybrat, děláme je dobrovolně a rádi, přinášejí nám pocit uspokojení a uvolnění.“²³

V dnešní době nám moderní technika umožňuje velmi široké možnosti trávení volného času. Na druhé straně však stále stoupající náročnost v pracovní oblasti a zvyšující se nároky na sebevzdělávání volný čas ukrajují. Proto vyvstává potřeba si svůj volný čas volit velmi pečlivě a strukturovat jej tak, aby nám co nejvíce pomohl v relaxaci.

„Specifickou zvláštností volného času dětí a mládeže je to, že z výchovných důvodů je žádoucí jeho pedagogické ovlivňování. Děti ještě nemají dostatek zkušeností, nedovedou se orientovat ve všech oblastech zájmových činností, potřebují citlivé vedení.“²⁴

Vzhledem k obrovským nárokům, jež jsou na dnešní děti a mládež ve vzdělávacím procesu kladeny, je velmi důležité pomoci dětem v tom, aby jejich trávení volného času bylo rozmanité. Je potřeba, aby zahrnovalo jak činnosti z duševní oblasti, tak zejména pohybové aktivity. Zvláště tyto pohybové aktivity podle mých zkušeností velmi efektivně pomáhají dětem uvolnit energii a oprostit se od mnohdy stresujících nároků společnosti. Je potřeba velmi citlivou formou děti ve volnočasových aktivitách vést a nepřenášet do těchto aktivit vlastní

²³ PÁVKOVÁ, J. a kol.: *Pedagogika volného času*, s. 15

²⁴ PÁVKOVÁ, J. a kol.: *Pedagogika volného času*, s. 15

rodičovské ambice. Důležitost pohybové aktivity dětí potvrzují prakticky všichni dětské lékaři. Nebezpečí vzniká zejména zvyšujícími se možnostmi trávení volného času za pomoci elektronických prostředků a médií.

3.1 Náhledy na volný čas

Na volný čas je možné pohlížet z různých hledisek. Jedním z nich je pohled ekonomický. Zde jsou důležité investice společnosti do různých zařízení volného času a také to, jaký podíl z nákladů se jí vrátí.

Další pohled je sociologický a sociálněpsychologický. Zde jsou v centru zájmu mezilidské vztahy a to, jak se na jejich vytváření podílejí volnočasové činnosti. Důležitý je zde také vliv volného času na kompenzaci vlivu problémových rodin.²⁵ Trávení volného času na rozdíl od vcelku konstantně definovaného vzdělávacího procesu mohou v největší míře ovlivnit rodiče a v konečném důsledku i rodina jako taková. Důležitý je vzor a aktivní přístup rodičů. Čas strávený společně s dětmi je vždy tou nejlepší možnou investicí pro jejich budoucnost. Zároveň je také studnicí vzpomínek rodičů samých a pro funkčnost rodiny je toto naprosto nenahraditelné.

Z politického hlediska jde o míru zásahů státu do volného času občanů a o to, jaká bude školská politika. Stát by také neměl narušovat základní specifika volného času.

Zdravotněhygienický pohled na volný čas sleduje podporu zdravého tělesného a duševního vývoje. Zaměřuje se například na režim dne, hygienu prostředí a sociální vztahy.

Pedagogika a psychologie se pak zaměřují na individuální zvláštnosti jedinců. Zajímá je také, jak jsou tyto zvláštnosti respektovány ve volném čase.²⁶

²⁵ Srov. PÁVKOVÁ, J. a kol.: *Pedagogika volného času*, s. 17

²⁶ Srov. PÁVKOVÁ, J. a kol.: *Pedagogika volného času*, s. 18 - 19

4 Pohledy na kreativitu

Na kreativitu je možné pohlížet z různých úhlů. Jinak ji bude definovat psychologie, jinak pedagogika a odlišný pohled na ni bude mít například i antropologie. Kreativita je samozřejmě pojem natolik široký, že jednotlivé úhly pohledu mohou být všechny správné a jsou pouze jinými stranami jedné mince. Navíc je kreativita natolik svázána s psychikou jedince a jeho dalšími osobnostními rysy, že je prakticky nemožné ji v konkrétním případě absolutně separovat. Nicméně jako teoretický pojem je možno ji samozřejmě definovat.

V této části práce uvedu několik definic pro objasnění tohoto pojmu.

4.1 Psychologický pohled

Profesor Milan Nakonečný ve své knize Úvod do psychologie definuje kreativitu takto:

„Zvláštním případem osobnostních schopností je tvořivost (kreativita), schopnost originální a hodnotné intelektuální produkce v kterékoli oblasti lidské činnosti (umění, věda, technika, podnikání, řízení, řemesla atd.) (...) Tvořivost je komplex vlastností, kde se vedle složek ryze intelektuálních, jako je tvůrčí fantazie, uplatňují i další činitelé, zejména estetické vnímání, snaha po samostatnosti a seberealizaci, spontánnost, odpor ke konvenčnosti a další.“²⁷

Z této definice je patrné, že kreativita je součástí každodenního života každého z nás.

„Tvořivost je těžké definovat, ale stručně řečeno jde o produkci nových myšlenek, které jsou v nějakém smyslu užitečné nebo překračují dosavadní koncepce. Podle jednoho názoru se tvořivost liší od jiných forem myšlení tím, že je nevšední a výjimečnější.“²⁸

²⁷ NAKONEČNÝ, M. Úvod do psychologie, s. 304.

²⁸ EYSENCK, M. W. Kognitivní psychologie, s. 514.

„Tvořivost je chápána jako komplexní proces a projev lidské činnosti charakterizovaný vznikem nových nápadů, myšlenek, objevů a vynálezů, které mají význam pro praxi, vědu, umění, technologie, ekonomiku aj.“²⁹

4.2 Pedagogický pohled

„Tvořivost - Duševní schopnost vycházející z poznávacích i motivačních procesů, v níž ovšem hraje důležitou roli též inspirace, fantazie, intuice. Projevuje se nalézáním takových řešení, která jsou nejen správná, ale současně nová, nezvyklá, nečekaná. Proces tvořivosti mívá několik etap, mj. přípravu, dozrávání nápadu, „osvícení“, kontrolu, opracování. Tvořivost podporuje: vysoká inteligence, otevřenost novým zkušenostem, iniciativa ve vytváření řádu, pružnost v usuzování, potřeba seberealizace. Tvořivost tlumí: direktivní řízení, stereotypy, tendence ke konformitě.“³⁰

„(...) mnoho odborníků se shoduje v tom, že je to schopnost vytvářet nové, neobvyklé, originální způsoby řešení.“³¹

Jako poslední jsem si nechala definici Reynolda Beana. Je to z toho důvodu, že je poměrně těžké tohoto autora zařadit. Je totiž poradcem, který se zabývá sebeúctou dětí a mládeže, působil v poradnách a byl také učitelem.

„Tvořivost je proces, kterým jedinec vyjadřuje svou základní podstatu prostřednictvím určité formy nebo média takovým způsobem, jenž v něm vyvolává pocit uspokojení; proces posléze vyústí v produkt, který o této osobě, tedy o svém původci, něco sděluje ostatním.“³²

²⁹ CHALUPA, B. *Tvořivé myšlení – tvořivost jako dobrodružství poznání*, s. 110.

³⁰ PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ. *Pedagogický slovník*, s. 235 – 236.

³¹ FICHNOVÁ, K., SZOBIOVÁ, E. *Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencí dětí – náměty k RVP pro předškolní vzdělávání*, s. 5.

³² BEAN, R. *Jak rozvíjet tvořivost dítěte*, s. 15.

4.3 Antropologie

„Kreativita, schopnost novotvoření, je vlastnost inherentní celému světu, byť nejlépe je patrná na živých organismech a člověku.“³³

„(...) kreativita živých bytostí vždy vychází jaksi zpoza nějakého horizontu, u člověka např. zpoza hranice vědomí/ nevědomí. Kupodivu je to právě ono nevědomí, co inovace (myšlenkové, strukturní, i rozmnožování jakožto inovaci či renovaci) vytváří. Kreativita na jakékoli rovině je proces úsilný, bolestivý, a v mnoha ohledech je pocítována jako ‚trýzeň‘.“³⁴

Tvořivostí disponuje každý člověk. V mnohých z nás však dle mého mínění převládá názor, že tvořivý není. Proto mne velmi zaujaly přednášky PhDr. Víta Erbana, který říká, že tvořivý je každý člověk. Kreativita se pak projevuje v takových činnostech jako je vaření, oblékání či zařízení bytu. V naší kultuře jsou však umělci odděleni od ostatní společnosti. Umění je považováno za profesi. Proto je tedy i tvořivost oddělena od každodenního života. V některých kulturách ani nemají slovo pro umění – je to tím, že je zařazeno do běžného života a lidé ho nemají potřebu od něj oddělovat. Jinde například na díle může pracovat každý, výsledek tedy není práce jedince, ale celého kolektivu.

5 Bariéry tvořivosti

Jako v každé oblasti lidského konání a rozvoje tak i v rozvoji tvořivosti působí různé negativní vlivy. Tyto vlivy lze rozdělit do několika skupin. Hlediskem pro rozdělení či katalogizaci těchto negativních vlivů může být směr, odkud tyto bariéry působí. Dalším hlediskem by mohl být dopad těchto bariér na rozvoj tvořivosti.

V této kapitole se zabývám právě bariérami tvořivosti a způsoby, jakými je lze překonat.

³³ KOMÁREK, S. Příroda a kultura – svět jevů a svět interpretací s. 197

³⁴ KOMÁREK, S. Příroda a kultura – svět jevů a svět interpretací s. 200

Bariéry můžeme rozdělit na vnitřní a vnější. Vnitřní jsou takové, které si klademe my sami, vnější jsou takové, které nám předkládá okolí. Bariéry tvořivosti a jejich působení na jedince se mohou měnit s věkem. Například pro mladší lidi platí, že jsou spontánnější a rychlejší. Oproti tomu starší lidé věnují více času přípravám.³⁵

Další kategorií bariér může být jisté společenské tabu dané společností. Toto pak působí na všechny členy. Zajímavé je, že můžeme vysledovat pozitivní působení bariér, protože přílišný tlak vyvolává potřebu překážku překonat a působí tedy paradoxně jako rozvojový atribut tvořivosti.

Vnitřní bariéry:

- vnitřní konflikty
- nejistota
- starosti
- časová tíseň
- únava
- rušení soustředění
- podpora okolí
- příliš velká odpovědnost
- izolace (vyhovuje však samota)³⁶

Lidem může v rozvoji tvořivosti bránit také strach z neznámého. „Vysoce kreativní lidé jsou připraveni proniknout i do neznámého terénu. Existují m.j. způsoby jak se připravit. Vysoce kreativní lidé stráví typicky roky tím, aby si vypracovali vědění v oblastech, ve kterých vynikají.“³⁷

Vnější bariéry:

- prostředí (světlo, barvy, vhodný je pobyt v přírodě)³⁸

³⁵ Srov. KÖNIGOVÁ, M. *Tvořivost = kreativita*, s. 101.

³⁶ Srov. KÖNIGOVÁ, M. *Tvořivost, techniky a cvičení*, s. 17.

³⁷ ZIMBARDO, P. G., GERRIG, R. J. *Psychologie*, s. 354 (překlad citace)

³⁸ Srov. KÖNIGOVÁ, M. *Tvořivost, techniky a cvičení*, s. 18.

Jak pro dospělé, tak pro dítě je velmi důležité prostředí, které je podnětné, podporující, otevřené novým podnětům a také neautorativní. Proces tvořivosti může narušovat hluk, přílišná kritika a prostředí, které příliš zdůrazňuje užitečnost a úspěch.³⁹

5.1 Příčiny bariér

Petr Žák ve své knize uvádí příčiny překážek tvořivosti. I toto nám při práci s dětmi může pomoci. Myslím si, že je důležité vědět, co dětem v práci může bránit, abychom jim mohli lépe pomáhat.

- Kritická povaha – člověk s kritickou povahou nemění své názory a řídí se danými pravidly.
- Druh osobnosti
- Špatná dieta – důležité je dodržování správné životosprávy
- Špatná tělesná kondice – fyzický stav je velmi důležitý. Člověk a obzvláště dítě potřebuje dostatek pohybu a přestávek.
- Strach – může mít na myšlení pozitivní i negativní vliv.
- Netvůrčí způsob řešení konfliktů – příčina tohoto bloku je jednání člověka typu „urvi co můžeš.“
- Špatný stav skupiny – důležité je složení a klima skupiny i přínos jedince.
- Vysoce vyvinuté superego – kreativitu stojí v cestě všechny zákazy a omezení, ať jsou vědomá či nevědomá. Vliv má také kulturní prostředí.
- Převaha levé mozkové hemisféry – větší zapojení levé hemisféry může tvořivosti překážet. Tato hemisféra je logická, analytická. Důležitý je rozvoj obou hemisfér.
- Konzervativní zvyklosti – strach z narušení již zaběhlého může mít i člověk, který problém řeší, i ten kdo jej zadává. Ten, kdo řeší, se může obávat, že nápad bude příliš originální. Zadavatel se potom může bát, že dojde k nějaké změně.

³⁹ Srov. KÖNIGOVÁ, M. *Tvořivost = kreativita*, s. 166 – 167.

- Nevhodný způsob dotazování – špatně kladené otázky jsou příznakem špatného zvládnutí kreativních technik. Je lepší klást otevřené otázky, které dávají volnost a umožňují více odpovědí.
- Myšlenková nepružnost – v kreativitě je důležité umění měnit myšlení, uvažování, ale také kreativní postupy.
- Neschopnost změnit úhel pohledu – souvisí s myšlenkovou nepružností. Na problém bychom se měli snažit nahlížet z více úhlů.
- Potřeba moci a kontroly – potřeba moci omezuje kreativní prostor.
- Pesimismus – pesimismus ovlivňuje lidské schopnosti celkově, působí tedy i na kreativitu
- Časová tíseň
- Nesouměrnost úkolu a schopností – v některých případech může dojít k přecenění možnosti a schopností člověka, týmu.. Tím je samozřejmě na jedince či tým vyvíjen tlak, který potom způsobuje některé bloky, o kterých jsem psala výše (strach..).⁴⁰

Poslední překážka je podle mého názoru velmi častá. Mnohdy rodiče na dítě kladou přehnané požadavky, které dítě nemůže a někdy ani nechce splnit. Toto se nám jako pedagogům volného času bude velmi těžko řešit. Rodiče jsou přesvědčeni, že požadavky jsou úměrné schopnostem dítěte. Rozhovorem, upozorněním a především velmi citlivým přístupem můžeme dosáhnout změny přístupu jak u rodičů, tak ze strany dítěte. V opačném případě však problém může vyústit až v agresi zaměřené proti nám nebo způsobit další problémy samotnému dítěti. Naším cílem pak musí být změna programu dítěte tak, aby mu zadání lépe vyhovovalo.

5.2 Jak překonávat bariéry tvořivosti

Při překonávání bariér tvořivosti je důležité

- jasně definovat problém, nestanovovat problém příliš široce

⁴⁰ Srov. ŽÁK, P. *Kreativita a její rozvoj*, s. 49 -56.

- definovat cíl
- určit cesty vedoucí k cíli
- ověřit, zda cíle nedosáhneme i řešením jiné úlohy
- stanovit si ideální výsledek
- zjistit možné překážky
- stanovit příčiny překážek
- zkusit změnit zaběhlý postup řešení
- při řešení použít co nejvíce postupů, nápadů
- uvědomit si, že řešení může přijít až po delší době⁴¹

6 Rozvoj tvořivosti

„Ještě nedávno panoval názor, že tvořivostí jsou obdařeni jen vyvolení: proslavení umělci, literáti, vědci... Není tomu tak, tvořivostí podle nových zjištění disponuje každý, rozdíly jsou jen v její úrovni: někdo je tvořivý více, jiný méně. Míra tvořivosti není neměnná, tvořivost lze trénovat a rozvíjet cílenými úkoly (...).“⁴²

Rodiče by měli své děti v rozvoji kreativity podporovat. Kreativita jim později bude pomáhat ve škole, v mezilidských vztazích a podpora rodičů v této činnosti dává dítěti pocítit hodnotu jeho vlastní osobnosti. Tvořivost je reakce na okolí. Pokud ji děti nemají šanci rozvíjet, nemůže se pak zcela rozvinout také sebedůvěra dětí. Jestliže je v dítěti sebevyjadřování potlačováno, potlačuje poté i ostatní projevy vlastního já. Je-li dítě podporováno a nebojí se tedy kritiky a trestů ze strany dospělých, vede to také k lepší komunikaci dítěte s rodiči a okolím. Nebojí se vyjádřit své pocity. Pokud však tuto jistotu nemají, mohou se projevovat nářkem, rvaním apod. Právě svobodné vyjadřování jakýchkoli pocitů je součástí výchovy k tvořivosti. Děti, které toto umějí, se lépe přizpůsobují v různých situacích a pružně se rozhodují. Důležité je také vyjadřování

⁴¹ Srov. KÖNIGOVÁ, M. *Tvořivost, techniky a cvičení*, s. 20.

⁴² FICHNOVÁ, K., SZOBIOVÁ, E. *Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencí dětí – náměty k RVP pro předškolní vzdělávání*, s. 5.

negativních pocitů, avšak společensky přijatelným způsobem. Tím pak dítě v dospělosti bude umět vycházet s různými lidmi v různých situacích. Lépe také chápou a reagují na pocity ostatních lidí ve svém okolí.⁴³

„Rozvíjení tvořivosti je jednou z nejlepších a nejdůležitějších věcí, které mohou rodiče pro své děti udělat. Vlastní tvořivost je totiž studnicí, z níž člověk bude moci celý život čerpat uspokojení a útěchu.“⁴⁴

6.1 Pomocníci v rozvoji tvořivosti

6.1.1 Hra

Dítě se musí přizpůsobovat okolnímu světu, který ještě zcela nechápe. Právě hrou se dítě se světem může vyrovnávat. Pomáhá mu zpracovat různé emoce, které ve svém životě prožilo. Často dítě přehrává scény, které přes den prožilo, avšak s „lepší“ scénářem.⁴⁵ Pro dítě v mladším školním věku je hra důležitá také z toho důvodu, že se vstupem do školy má dítě nové, náročnější povinnosti než dříve. Hra je však něco, co zná již z dřívějška, proto je to silný motivační faktor.⁴⁶

Při rozvoji tvořivosti dáváme dítěti úkoly, které samo musí chtít dělat. Tyto úkoly podporují rozvoj fantazie a posilují odvahu ke změně. Pokud si s dítětem hrajeme my – tedy zadáváme mu úkoly, je důležité přizpůsobovat hru věku dítěte.⁴⁷ „Mezi tvořivou činností a hrou existuje úzká vazba. Tyto dvě činnosti jdou ruku v ruce.“⁴⁸

„Hra je definována pocity, které inspiruje.

Tvořivá činnost se co nejvíce blíží hře:

- *Mají-li z ní děti radost.*
- *Jsou-li děti motivovány nějakou vnější odměnou.*

⁴³ Srov. BEAN, R. *Jak rozvíjet tvořivost dítěte*, s. 28 – 31.

⁴⁴ BEAN, R. *Jak rozvíjet tvořivost dítěte*, s. 20.

⁴⁵ Srov. PIAGET, J., INHELDOVÁ, B. *Psychologie dítěte*, s. 57 – 59.

⁴⁶ Srov. ŠIKULOVÁ, R., RYTÍŘOVÁ, V. *Pohádkové příběhy k zábavě i k učení*, s. 19.

⁴⁷ Srov. PAUSEWANGOVÁ, E. *100 her k rozvoji tvořivosti v předškolním a mladším školním věku*, s. 5.

⁴⁸ BEAN, R. *Jak rozvíjet tvořivost dítěte*, s. 43.

- *Jednají-li děti spontánně, i když s určitým záměrem.*
- *Necítí-li se při ní děti vázány nějakými pravidly a mohou-li si během ní vyzkoušet nové postupy.*⁴⁹

Důležité jsou při hře také hračky. Děti si hračky umějí najít téměř všude. Já sama jsem vždy velmi překvapena, když přijedou na návštěvu naši rodinní přátelé. Mají sedmiletou dceru a hračky najde opravdu všude. Jsou jimi klacíky, borové šišky či kamínky, list novin či talíř, zkrátka snad opravdu vše, co najde. Velmi mne baví poslouchat příběhy, které pomocí těchto pomůcek skládá dohromady.

Pomocí hraček se také dítě učí sociální interakce – povídají si s ostatními dětmi, půjčují si hračky.⁵⁰

U tvořivé hry nemůžeme hodnotit výsledek jako správný či špatný. Spíše než o výsledek nám jde o průběh a zvládnutí činnosti samotné.⁵¹ Hra může být předem promyšlená, nebo může jít o spontánní činnost, kdy nápad přijde sám, například po zahlédnutí nějakého předmětu. Při hře se děti učí také pohybovat se v rámci určitých pravidel. I tyto hry mohou být pro děti zajímavé. Hra však musí být skutečně hrou, někdy je dítě do činnosti nuceno i přesto, že jej nebaví a tedy ani nechce dělat. To však již není hra. Také rodiče by se ze hry s dětmi měli těšit – jinak mohou vznikat různé konflikty.⁵² „*Hodnota hry spočívá především v tom, že přináší dítěti citové uspokojení ze hry, hra má hodnotu sama o sobě.*“⁵³

6.1.2 Humor

I humor je při rozvoji tvořivosti důležitý. Tvořivý proces může být spojen se stresem a tak je důležité nebrat vše zcela vážně a pokud se dítěti něco nepodaří, brát neúspěch s úsměvem. I v tomto se vytváří v dítěti velmi důležité vzory pro

⁴⁹ BEAN, R. *Jak rozvíjet tvořivost dítěte*, s. 65.

⁵⁰ BEAN, R. *Jak rozvíjet tvořivost dítěte*, s. 43.

⁵¹ Srov. PAUSEWANGOVÁ, E. *100 her k rozvoji tvořivosti v předškolním a mladším školním věku* s. 5.

⁵² Srov. BEAN, R. *Jak rozvíjet tvořivost dítěte*, s. 64 – 68.

⁵³ ŠIKULOVÁ, R., RYTÍŘOVÁ, V. *Pohádkové příběhy k zábavě i k učení*, s. 19.

pozdější vývoj. V optimistické atmosféře se také lépe pracuje. Humorem zde myslím umět najít vtip i v obyčejných situacích.

7 Zásady pro podporu tvořivého myšlení

1) Nehodnotit

Jde o to dítě chválit a podporovat, nikoli zkoušet.

2) Dobrovolnost

Děti bychom do činnosti neměli nutit. Pokud se zapojit nechtějí, můžeme je nechat jen pozorovat. Nejspíše se po určitém čase zapojí samy.

3) Bezpečí

Je důležité, aby dítě nemělo pocit, že je zkoušené a aby nepociťovalo strach ze selhání. Nápad nemusí mít ke každému úkolu každé dítě. Měli bychom ale dítě podpořit a pochválit za snahu a nápady, které mívá jindy. Můžeme také děti nechat pracovat ve dvojicích.

4) Humor

Vtipným odpovědím se můžeme zasmát, ale nezesměšňujeme.

5) Potěšení ze hry

Činnosti mají přinášet potěšení ze hry.

6) Pochvala

I když děti nenapadají řešení, pochválíme je za snahu.

7) Hra

U cvičení s dětmi je důležité mít na paměti, že má být prováděno formou hry.⁵⁴

⁵⁴ Srov. FICHNOVÁ, K., SZOBIOVÁ, E. *Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencí dětí – náměty k RVP pro předškolní vzdělávání*, s. 7 – 8.

8 Kreativní kompetence

Kreativita se skládá z kreativních postojů, schopností a procesů.

„Kreativní kompetence souvisejí s ochotou nést riziko, funkční flexibilitou, otevřeností vůči změnám a novinkám, ochotou hrát si s nápady a myšlenkami.

Kreativními schopnostmi rozumíme schopnost představit si nebo vymyslet něco nového, tvořit myšlenky, nápady odpovídající obecným kritériím, schopnost vnímat problémy, schopnost analyzovat problém a konstruovat jeho řešení.“

*Kreativní procesy jsou spojeny s metodami a technikami, které jsou při kreativním přístupu k problému používány, ať už vědomě nebo nevědomě. Kreativní procesy jsou charakterizovány tvrdou prací (...).*⁵⁵

Jednotlivé složky kreativity se navzájem ovlivňují. Rozvoj kreativního postoje je závislý na rozhodnutí každého z nás. Můžeme jej rozvíjet pomocí různých cvičení. Tématem těchto cvičení může být vcítění do druhého a tím pádem i změna pohledu na určitou situaci, vymýšlení hádanek a mnohé další.

Při rozvoji kreativních schopností budou mít problémy lidé funkčně fixovaní a lidé, kteří jsou omezeni ve svých nápadech. Cvičení pro rozvoj těchto schopností mohou spočívat například v přiřazování zcela nových funkcí věcem (k čemu novému použít cihlu), vymýšlení asociací k určitému slovu apod. Mnoho her lze najít v knihách, další je možné vymyslet či přizpůsobit na konkrétní osobu či skupinu.⁵⁶

Kreativní proces lze rozvíjet různými technikami, jako jsou různé formy brainstormingu, myšlenkových map, analogiemi apod.

⁵⁵ ŽÁK, P. *Kreativita a její rozvoj*, s. 149.

⁵⁶ Srov. ŽÁK, P. *Kreativita a její rozvoj*, s. 155 – 164.

9 Co je pro kreativitu důležité?

„Kreativita tvořivost, činnost vyznačující se hodnotnou originální produkce, která je důsledkem ‚kreativní osobnosti‘, komplexu (syndromu) vlastností osobnosti, v němž rozhodující roli hraje fantazie a nekonformní postoje (> konformita).“⁵⁷

9.1 Fantazie

Dle této definice je tedy pro tvořivost nezbytná fantazie. Fantazie je zdrojem tvořivosti všech druhů (umělecké, vědecké, řemeslnické atd.). Fantazie je druh myšlení, který má dvě funkce - tvořivou a únikovou. Tvořivá funkce spočívá v imaginativní či intelektuální tvořivosti. Úniková funkce spočívá ve zpracování různých nedostatků či představ. Tvořivá fantazie je podněcována i kontrolována realitou. Zdroj fantazie je vnitřní konflikt jedince.⁵⁸

9.2 Nekonformní myšlení

Dalším nezbytným prvkem pro kreativitu jsou nekonformní postoje. Nonkonformismem rozumíme – *„Schopnost vyvíjet z norem vyplývající ideje i proti odporu prostředí.“⁵⁹* Konformitou rozumíme přizpůsobení jedince i tehdy, pokud s něčím vnitřně nesouhlasí. Nonkonformní jednání je skupinou trestáno.⁶⁰

Na to, že kreativita s sebou může přinášet strach – z kritiky, z reakce okolí na nápad, výtvar, řešení, jsem se již zaměřila dříve. Pro kreativitu je tedy důležité, aby jedinec byl nekonformní. Konformní prostředí samo o sobě samozřejmě kreativitu zcela nepotlačuje. Nicméně vede ji pohodlnou, tedy v podstatě předem danou cestou, kdy výsledek se dá do jisté míry předvídat či je nějakým způsobem předurčen. Naproti tomu nekonformní prostředí vyvolává aktuální potřebu změny a tedy akceleruje snahy o tuto změnu, tedy kreativitu. Dalo by se do jisté míry

⁵⁷ NAKONEČNÝ, M. *Úvod do psychologie*, s. 448.

⁵⁸ Srov NAKONEČNÝ, M. *Úvod do psychologie*, s. 171 – 172.

⁵⁹ ŽÁK, P. *Kreativita a její rozvoj*, s. 33.

⁶⁰ Srov NAKONEČNÝ, M. *Úvod do psychologie*, s. 447.

konstatovat, že nepříznivé vlivy okolního prostředí, ať už geopolitické, společenské či přírodní, vedly v historii vždy k urychlení vývoje. Toto má samozřejmě své hranice, protože příliš silné negativní vlivy jakéhokoliv druhu nakonec vedou k degradaci vývoje.

9.3 Divergentní myšlení

„Je vyvozováním nových informací ze vzniklé situace. Výsledkem je tvoření několika možných odpovědí.“⁶¹ Pro kreativitu je důležité divergentní i konvergentní myšlení a pružnost v jejich používání. „Vztah mezi divergentním a konvergentním myšlením by se neměl chápat jako dichotomický protiklad tvořivosti a nepřítomnosti tvořivosti, nýbrž jako skutečnost, že jak divergentní, tak konvergentní myšlení plní důležitou funkci při realizaci tvořivého aktu.“⁶² Protože však při kreativním jednání či řešení problémů se uplatňuje pohled z více úhlů, je zde žádoucí zejména myšlení divergentní.

U dětí mladšího školního věku je však rozvíjeno hlavně myšlení konvergentní. Dítěti jsou zadávány úkoly, na které musí najít jednu správnou odpověď. Protože jsou děti za tento způsob řešení odměňovány, používají jej pak, i když nemusí – ve volném čase. Divergentní myšlení však škola už ze svého základu příliš nepodporuje. Přestože k němu některé děti mají sklony, není po nich vyžadováno ani hodnoceno. Proto se toto myšlení tolik nerozvíjí a děti jej mají spojené spíše se zábavou.⁶³

9.4 Inteligence

„(...) obecně lze inteligenci chápat jako způsobilost účelně jednat; rozlišuje se několik druhů inteligence, např. praktická, sociální, emocionální a další druhy; inteligence je značně ovlivněna dědičností a vrozenými předpoklady činnosti mozku vůbec, rozvíjí se však uspořádanou zkušeností, zejména vzděláváním

⁶¹ ŽÁK, P. *Kreativita a její rozvoj*, s. 135.

⁶² MAŇÁK, J. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*, s. 75.

⁶³ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie – dětství, dospělost, stáří*, s. 157 – 158.

*a v různých kulturách se uplatňují různé specifické schopnosti či druhy intelligence; (...).*⁶⁴

*„Tvořivost je komplex vlastností, kde se vedle složek ryze intelektuálních, jako je tvůrčí fantazie, uplatňují i další činitelé, zejména estetické vnímání, snaha po samostatnosti a seberealizaci, spontánnost, odpor ke konvenčnosti a další.“*⁶⁵

10 Jak poznám tvořivé dítě?

Tvořivé – kreativní dítě je v samém začátku pro mne každé dítě. Záleží však na zkušenostech, které nabude při své realizaci v této oblasti. Je samozřejmě velmi snadné říci, že je třeba kreativitu podporovat. Důsledkem takového přístupu je však zcela logicky velká časová potřeba vyplývající pro dospělého, který dítě takto vede. Lhostejno, zda se jedná o rodiče či pedagoga. Dítě, které je v kreativitě citlivě podporováno, je zvědavé, hravé a pracuje s nadšením. Pracuje vytrvale, ale úkoly jej musejí zajímat, musí být motivační. Tvořivé dítě má také smysl pro humor, produkuje mnoho myšlenek, rádo experimentuje, je třeba jej citlivě vést k dotažení výsledku tak, aby nedocházelo k přeskokování z jednoho tématu na druhé a přitom ani jediný úkol nebyl dotažen do konce.

11 Rodiče a tvořivé dítě

Pokud se u dítěte snažíme podpořit rozvoj tvořivosti, je to jistě hezká činnost. Leč mnohdy s sebou může přinést nesnadné situace. Potřebujeme mnoho nápadů, prostředků, trpělivosti a času.

Kreativní děti mívají mnoho energie, pro rodiče tedy může být velmi obtížné nalézt dostatek času a energie. Děti se o své nápady chtějí podělit, a tak mohou rodičům neustále sdělovat své nápady či se vyjadřovat pohybově. S věcmi tvořivé děti nezacházejí příliš šetrně. Pokud dítě tvoří, potřebuje také často mnoho prostoru a materiálů. Menší děti si nerady hrají samy a vyžadují přítomnost rodičů či aspoň jejich blízkost. Často pak pracují například v obývacím pokoji. To pak

⁶⁴ NAKONEČNÝ, M. *Úvod do psychologie*, s. 443.

⁶⁵ NAKONEČNÝ, M. *Úvod do psychologie*, s. 304.

může vést ke značnému nepořádku, který tyto děti umějí vyprodukovat, a na místech, kde jej rodiče neradi vidí. Potřebují tedy, abychom jejich nepořádek do značné míry tolerovali. Pro určité věci však musejí být stanovená pravidla. Ty se mohou vztahovat na používání různých barev, lepidel a dalších podobných věcí. Například práce s nimi jen v přítomnosti dospělého, jen na určitých místech bytu. Malé dítě ještě nebude uklízet, hraje si stále a to, že hračku položí, pro něj neznamená, že si s ní již nebude hrát. Starší dítě však již do úklidu můžeme zapojovat.⁶⁶

Při rozvoji tvořivosti je nutné poskytnout dítěti určitou míru samostatnosti. Dítě se chce vyjadřovat, jak chce a kdy chce. Avšak rodičovská autorita je samozřejmě třeba, jde hlavně o stanovení hranic. Pokud však rodiče dítěte tolerují vše, poskytnou mu příliš prostoru, může se stát, že z dítěte vyroste člověk, který se zajímá pouze o splnění vlastních potřeb a tužeb.⁶⁷

V tomto období je tedy velmi důležité, stejně jako po celou dobu výchovy, dodržovat stanovené zásady a najít správnou míru mezi rozvíjením tvořivosti dítěte a dodržováním povinností, nutnosti zařadit se do společnosti kolektivu apod. Nalezení takovéto hranice je zřejmě nejtěžším úkolem všech osob podílejících se na výchově dítěte. Na jedné straně je naším cílem vychovat člověka se svobodnou vůlí, rozvinutou kreativitou, který bude přínosem pro sebe i své okolí. Na straně druhé však přílišnou benevolencí, hůře pak nezájmem, nechceme do společnosti uvést jedince nepřizpůsobivého, egoistu a případně jedince s asociálním chováním.

12 Evropský rok kreativity a inovací 2009

Jak je kreativita pro naše životy v dnešním světě důležitá vidíme i z toho, že byla tématem Evropského roku nazvaným „Evropský rok kreativity a inovací“. Různá témata, která jsou jednotlivým rokům přidělována, slouží k tomu, aby se

⁶⁶ Srov. BEAN, R. *Jak rozvíjet tvořivost dítěte*, s. 34 -39.

⁶⁷ Srov. BEAN, R. *Jak rozvíjet tvořivost dítěte*, s. 40 – 41.

veřejnost dozvěděla o daných problémech. Během těchto tematicky zaměřených roků se v členských státech konají různé akce.⁶⁸

Cíle:

„Evropský rok tvořivosti a inovací má za cíl rozšířit povědomí o důležitosti kreativity a inovace pro osobní, sociální a ekonomický rozvoj, šířit osvědčené postupy, podněcovat vzdělávání a výzkum a podporovat politickou diskusi na související témata.“⁶⁹

„Motorem pro inovace a klíčovým faktorem pro rozvoj osobnostních, pracovních i sociálních kompetencí a podnikavosti, stejně jako pro dobré začlenění jedince do společnosti, je kreativita. Měla by se objevovat ve vzdělávání, v kultuře, podnikání, ale i ve výzkumu. Motto Evropského roku zní: ‚Vymýšlíme, tvoříme, inovujeme‘.“⁷⁰

„Jelikož cílem Evropského roku je podpořit kreativitu a schopnost využít inovace jako klíčové kompetence, dotýká se těchto oblastí:

- Vzdělávání;
- Lisabonské strategie;
- Podnikání;
- Regionálního rozvoje;
- Designu;
- Děti;
- Udržitelného rozvoje.“⁷¹

V rámci roku kreativity a inovací byly také ustanoveny funkce ambasadorů Evropského roku. Lidé na těchto postech vytvořili doporučení týkající se vyrovnání se světovou krizí. Mezi doporučení patří mimo jiné také: aby se vzdělávací systémy více přizpůsobily době, ve které nyní žijeme, dále aby

⁶⁸ Srov. <http://www.msmt.cz/ministerstvo/podnikatel-evropsky-rok-kreativity-a-inovaci-2009>

⁶⁹ http://www.create2009.europa.eu/zakladni_informace_o_roku.html

⁷⁰ <http://www.msmt.cz/ministerstvo/podnikatel-evropsky-rok-kreativity-a-inovaci-2009>

⁷¹ <http://www.msmt.cz/ministerstvo/podnikatel-evropsky-rok-kreativity-a-inovaci-2009>

existovala stálá finanční podpora vzdělávání a výzkumu, ale také například požadavek na schopnost dělat věci jinak a na spolupráci mezi podnikateli a školami.⁷²

V rozhodnutí Evropského parlamentu a rady č. 1350/2008/ES ze dne 16. prosince 2008 o Evropském roku tvořivosti a inovací (2009) je zdůrazněno celoživotní učení. Právě v tomto způsobu učení se má předávat obyvatelům schopnost inovovat a tím se pružně přizpůsobovat rozvoji společnosti. Důležité je zde také to, že právě rozvoj tvořivosti a inovace by měly podporovat systémy vzdělávání.⁷³

V rámci roku tvořivosti a inovace vyslanci vydali dokument Manifest pro tvořivost a inovace. V manifestu je uvedeno, že *„Tvořivost je základním rozměrem lidské činnosti, ...vyžaduje respekt a právní ochranu výsledků tvůrčí a intelektuální práce....více, než kdy dříve závisí budoucnost Evropy na představitivosti a tvořivosti lidí, kteří v ní žijí.“*⁷⁴ V manifestu je také uvedeno, že se musí změnit postoj vlád k politice, že vlády musejí spolupracovat se sociálními partnery a hnutími občanů. Je zde také znovu zmíněna nutná investice do vzdělávání a znalostí. Pozornost je zde také věnována kultuře jakožto zdroji kulturního a historického dědictví. Důraz je kladen na kontakt kultur, rovnost mezi lidmi a svobodu. Zdůrazněna je zde také právní ochrana výsledků takovéto tvůrčí práce.⁷⁵ V manifestu tedy není zdůrazňována pouze kreativita a inovace, ale prostřednictvím jich také cesta k lepší, prosperující společnosti, cesta k odstranění krize a lepšímu způsobu života lidí.⁷⁶

⁷² Srov. <http://www.msmt.cz/ministerstvo/podnikatel-evropsky-rok-kreativity-a-inovaci-2009>

⁷³ Srov. <http://eur->

lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2008:348:0115:0117:CS:PDF

⁷⁴ <http://www.proculture.cz/cultureinfo/evropska-unie/manifest-pro-tvorivost-a-inovace-v-evrope-2288.html>

⁷⁵ Srov. <http://www.proculture.cz/cultureinfo/evropska-unie/manifest-pro-tvorivost-a-inovace-v-evrope-2288.html>

⁷⁶ Srov. <http://www.proculture.cz/cultureinfo/evropska-unie/manifest-pro-tvorivost-a-inovace-v-evrope-2288.html>

Manifest

1. Podporovat tvořivost v rámci celoživotního učení, v němž jsou neodlučně spjaty teorie a praxe
2. Učinit ze škol a univerzit místa, kde se studenti i učitelé mohou věnovat tvůrčímu myšlení a učení se praxí.
3. Učinit z pracovišť místa vzdělávání.
4. Prosazovat silné, nezávislé a rozmanité odvětví kultury, které bude schopno podporovat mezikulturní dialog.
5. Podporovat vědecký výzkum, který nám umožní pochopit svět a zlepšit životní podmínky a který bude podněcovat inovace.
6. Podporovat procesy, myšlení a nástroje ve fázi navrhování koncepcí, a to s ohledem na potřeby, emoce, ambice a schopnosti uživatelů.
7. Podporovat inovace v podnikání přispívající k prosperitě a udržitelnosti.⁷⁷

Dokument je zaměřen na sedm dílčích oblastí:

- 1) Investovat do znalostí
- 2) Reformovat vzdělávání
- 3) Ocenit iniciativu
- 4) Podporovat kulturu
- 5) Podporovat investice
- 6) Myslet globálně
- 7) Učinit ekonomiku více ekologickou⁷⁸

„Více než kdy dříve závisí budoucnost Evropy na představitivosti a tvořivosti lidí, kteří v ní žijí.“⁷⁹

⁷⁷ <http://www.proculture.cz/cultureinfo/evropska-unie/manifest-pro-tvorivost-a-inovace-v-evrope-2288.html>

⁷⁸ <http://www.proculture.cz/cultureinfo/evropska-unie/manifest-pro-tvorivost-a-inovace-v-evrope-2288.html>

⁷⁹ <http://www.proculture.cz/cultureinfo/evropska-unie/manifest-pro-tvorivost-a-inovace-v-evrope-2288.html>

13 Projekt

13.1 Místo realizace projektu

Projekt budu realizovat v Salesiánském středisku mládeže – domově dětí a mládeže v Českých Budějovicích v zájmových kroužcích Šárky Chlupové. Na projektu se budou podílet děti mladšího školního věku v rozpětí od sedmi do jedenácti let. Počet dětí v kroužku se pohybuje vždy kolem jedenácti. Celý projekt bude probíhat při volnočasové aktivitě dětí v rámci keramického kroužku. Pro uskutečnění svého projektu jsem si vybrala toto středisko z toho důvodu, že jsem sama v minulosti navštěvovala kroužek keramiky v tomto zařízení. V rámci tohoto kurzu jsem měla několikrát možnost sledovat práci dětí mladšího školního věku. Vzhledem k tomu, že mne práce s keramickou hlínou velmi zaujala a tentýž zájem jsem mohla vypořádat i u výše zmíněných dětí, jsem se posléze přiklonila k názoru, že pokud se mi podaří získat souhlas rodičů a vedoucí keramického kroužku, budu projekt pro svoji magisterskou práci realizovat právě zde. Zároveň, protože tématem mé práce je Rozvoj kreativity dětí mladšího školního věku v rámci pedagogiky volného času, jsem přesvědčena, že zde naleznou pro svůj projekt ideální podmínky.

Dalším důvodem je fakt, že se jedná o skupinu dětí, které jsou zvyklé pracovat ve skupině, a pomocnou roli bude hrát samozřejmě skutečnost, že první část se bude týkat práce s keramickou hlínou, což je dětem z kroužku běžně známé. Rovněž jsem předem sledovala chování dětí a zjistila jsem, že zde není žádný jedinec, který by výrazně narušoval pozitivní atmosféru skupiny.

Jsem přesvědčena, že ve spojení s pohádkou, která je dětmi velmi oblíbena a v tomto věkovém spektru i prakticky stoprocentně známá, a prací s jim známým materiálem nevznikne žádný problém. Této, jak očekávám, pozitivní reakce posléze využiji v dalších částech projektu, kdy se děti budou setkávat s jim neznámými způsoby tvorby.

Celý projekt včetně materiálního zabezpečení, konkrétně keramické hlíny, pracovního nářadí, vypalovacích pecí, glazur, ale i sádrových ob vazů, židliček apod., jsem předem prodiskutovala s vedoucí kroužku Šárkou Chlupovou.

Dohoda, kterou jsme spolu uzavřely, byla, že vzhledem k tomu, že se jedná o materiál, který děti na kroužku stejně v drtivé většině běžně používají, půjde tato režie na vrub tohoto střediska. K mojí tíži pak šly už jen vyloženě drobné náklady spojené například s tiskem obrázků, nákupem figurek, drobných motivačních odměn apod. Za tento přístup jsem byla samozřejmě velmi ráda a zároveň bych tímto chtěla Salesiánskému středisku dětí a mládeže v Českých Budějovicích a jmenovitě vedoucí keramického kroužku Šárce Chlupové poděkovat.

Vzhledem k důvěře, kterou rodiče dětí ke středisku a paní vedoucí chovají, nebyl žádný problém se získáním jejich souhlasu a to i přes to, že jsem je upozornila, že moje práce s jejich dětmi se nebude týkat výhradně jen práce s keramickou hlinou, ale že se bude jednat také o literární a dramatickou tvorbu. Přístup rodičů byl pro mne velkou pomocí a rodiče projevovali v průběhu projektu zájem o to, jak jednotlivé činnosti probíhají.

Vzhledem k tomu, že se jedná o volnočasovou aktivitu dětí, budu se snažit při všech činnostech vytvořit pozitivní a motivační atmosféru a rozhodně nebudu žádné z dětí nutit do práce za využití autority ať už mojí, vedoucí kroužku nebo rodičů. Vzhledem k rozmanitosti plánovaných činností a věkové struktury dětí však v tomto ohledu nepředpokládám žádné větší problémy.

13.2 Cíle projektu

- 1) Vzhledem k tomu, že budu ke skupině vstupovat zvenčí, je mým cílem přinést nové podněty pro práci s dětmi
- 2) Pomoci tak připravit pro další práci s dětmi netradiční osnovy pro další činnosti
- 3) Vytvořit systém navazujících hodin tak, aby se složitost tvorby dětí postupně zvyšovala
- 4) Zapojit do práce kroužku i jiné druhy kreativní činnosti, než jsou děti zvyklé

- 5) Na konci každé činnosti provést krátké povídání s dětmi tak, aby si děti jednak osvěžily cíle daného setkání a zároveň při příštím setkání lépe spolupracovaly (vzbudit zájem o příští činnost)
- 6) Jedním z důležitých cílů, ke kterému přispívá i výše uvedený bod, je rozvinout vzájemnou spolupráci v kolektivu. Důvodem této snahy je poměrně značná individualita při práci s keramickou hlínou. Byla bych ráda, aby toto byl jeden z hlavních přínosů mé práce pro tuto skupinu.
- 7) Využití netradičních postupů a technik pro děti této skupiny tak, aby se zvýšila jejich aktivita
- 8) Na základě pokud možno co nejširší rozmanitosti způsobu práce ve svém projektu chci poukázat na široké možnosti využití odbornosti pedagoga volného času při organizaci volnočasových aktivit dětí
- 9) Sledovat a porovnat aktivitu jednotlivých dětí v jednotlivých činnostech

13.3 Využití projektu

Tento projekt je určen pro volnočasové aktivity dětí mladšího školního věku. Vymýšlela jsem jej tak, aby vyhovoval dětem v tomto věkovém období a byl pro ně přínosný.

Hlavní důraz je kladen na manuální tvůrčí činnost, což je činnost, která je dětem v tomto věku nejbližší. Přesto v pozdějších fázích projektu přechází způsob práce i do literární a dramatické tvorby tak, aby pokud možno co nejkomplexněji podporoval rozvoj kreativity dítěte. Jeho využití je možné i v hodinách výtvarné výchovy ve školní docházce. Důraz je kladen na postup od individuální práce ke kolektivní a tedy i rozvoj sociálně – komunikačních schopností dítěte.

Jsem přesvědčena, že po drobných úpravách a po přihlédnutí ke změně věkové charakteristiky by bylo možné uplatnit projekt i pro děti předškolního věku. Pro ty by pak byl vhodný zejména ten aspekt projektu, ve kterém je kladen důraz na komunikaci ve skupině, vlastní profilaci, sebeprosazení apod.

Vzhledem k tomu, že dnešní děti tráví značnou část času před audiovizuální technikou (počítače, videa apod.), je podle mého názoru důležité cílené rozvíjení

komunikace a spolupráce ve skupině. Tyto dovednosti jsou pro dítě důležité nejen ve zmiňovaném předškolním a mladším školním věku, ale také po celou dobu školní docházky, stejně tak jako v celém dalším životě. Dalším důvodem pro důraz na tento aspekt mého projektu je, že v současné době je značná část rodinného prostředí v naší společnosti disfunkční – velká rozvodovost, neúplné rodiny, zakládání rodin nových atd. I zde je pro jedince velmi důležité zvládnout své vlastní sebeprosazení, komunikaci v nových podmínkách a další sociální dovednosti.

Jsem přesvědčena, že zároveň ta část projektu, kdy děti přecházejí od manuální tvorby k literární, dramatické a výtvarné je rovněž velmi důležitá. Dítě tohoto věku potřebuje pro udržení soustředění a nadšení k práci stále nové podněty a stimuly. Jednostranné zaměření některých volnočasových aktivit je proto z tohoto hlediska do značné míry kontraproduktivní.

Také ta část mého projektu, ve které děti budou pracovat s jiným materiálem a jinou metodikou, je pro tuto rozmanitost, myslím si, velmi důležitá. Nefixuje zaběhané a naučené postupy, ale otevírá dětem širší možnosti při tvorbě. Takovýto přístup klade samozřejmě značené časové požadavky na pedagoga volného času a zároveň požaduje i od něj neustálou inovaci a kreativitu.

13.4 Příprava projektu

- 1) Při studiu odborné literatury a i v samotné praxi mne zaujala problematika aktivní tvořivé činnosti dětí, jejich zapojení a motivace pro tuto činnost. Proto jsem se rozhodla svůj projekt vést právě tímto směrem. Tak jak jsem již výše napsala, hodlám postupovat zhruba ve třech navazujících pracích, a to od všeobecně a důvěrně známého k méně známému, až posléze k motivaci dětí k tvorbě zcela nového.

Prostředky, které jsem zvolila, tj. pohádka a tvorba z keramické hlíny, jsem si vybrala, protože pohádka je svět, který je dětem předškolního a mladšího školního věku stále ještě bytostně vlastní. Keramika je materiál, se kterým mám osobní zkušenost a pracuji s ním ráda. Absolvovala jsem

keramický kurz a vím, jak velké uspokojení přináší pracovat s tímto materiálem a sledovat vznik svého vlastního výtvaru. Zároveň jsem přesvědčena, že děti mladšího školního věku jsou již dostatečně zralé a mají dostatečně vyvinuté motorické schopnosti na to, aby s takovýmto materiálem úspěšně pracovaly.

Dále jsem přesvědčena, že práce s keramickou hlinou jakožto materiálem, který umožňuje prostorové tedy trojrozměrné vnímání, je pro rozvoj tvořivosti dětí mladšího školního věku velmi vhodný. Tento faktor, tedy trojrozměrnost, je dle mého názoru na vyšším stupni než například kreslení.

Další inspirací pro mnou zvolený postup od poznaného k vlastní tvorbě byly návštěvy výtvarných kurzů Mgr. Ireny Kovářové a následné konzultace a schůzky.

2) Seznamovací a poznávací schůzka s dětmi

- představení mé osoby stávajícím pedagogickým dozorem
- stručné vysvětlení důvodu mé přítomnosti a následujících činností
- seznamovací hry ve formě přípravy na prezentaci pohádky Madagaskar na příští schůzce (K těmto seznamovacím hrám využiji mimo jiné pexeso s postavičkami ze zmíněné pohádky. Důvodem je oživení znalosti jednotlivých postaviček tak, aby při promítání pohádky na příští schůzce děti byly plně ztotožněné a zapojené do příběhu. Tohoto oživení dosáhnou například tím, že si každé z dětí vybere svoji postavičku.)
- rozloučení s dětmi, zdůraznění obsahu příští schůzky

3) Realizace projektu

Před každou schůzkou si zahrají děti pod mým vedením vybranou hru tak, aby se uvolnily a aby naše setkání nebylo směřováno pouze na tvorbu v jakékoliv její formě, ale aby si děti i zahrály zajímavou, pokud možno pro ně neznámou hru a uvolnily se. Jsem přesvědčena, že herní prvek by měl být při volnočasových aktivitách obsažen vždy.

Před započítím projektu dětem promítnu vybraný úsek pohádky Madagaskar, ve kterém se objeví všechny důležité postavy. Dále jim rozdám

barevné obrázky jednotlivých postaviček. Velmi jsem zvažovala, zda dětem poskytnout i figurky z pohádky, které samozřejmě není problém vzhledem ke komercializaci úspěšných pohádek zakoupit. V případě, že bych jim figurky nedodala, postupovaly by při výrobě jen podle dvourozměrných obrázků. Znamenalo by to již v této fázi větší zapojení jejich tvůrčího potenciálu. Protože však svůj projekt směřuji od poznaného či spíše lépe řečeno důvěrně známého přes nepoznané, až posléze k vlastní tvorbě, rozhodla jsem se v této první fázi co nejvíce splnit kritérium známého a figurky jim poskytnout. Přičemž znovu zdůrazňuji, že pro hodnocení této fáze mého projektu nebude mít žádný vliv zdařilost figurek či míra podobnosti s předloženým originálem. Poté si děti samy vyberou, kterou postavičku budou chtít ztvárnit. Bude mne zajímat, zda budou mít děti problémy vybrat si postavičku, a to z různých hledisek. Například jestli budou váhat mezi dvěma či více postavičkami, popřípadě si nebudou moci vybrat žádnou.

Následovat bude krátká beseda se všemi dětmi, kde budu chtít od dětí slyšet, proč si zvolily právě tu kterou postavičku. Již v této besedě se pokusím vysledovat, jestli jsou rozdíly ve volbě vybraných postav například mezi dívkami a chlapci, či zda si postavičku vybraly pro její kladnou či zápornou roli v příběhu a podobně. Dalším krokem bude rozdání keramické hlíny a počátek tvorby jednotlivých postaviček. Vzhledem k tomu, že se jedná o děti, které již mají zkušenosti v práci s keramickou hlínou, nepředpokládám žádné problémy při práci samotné. Zároveň nepovažuji za nutné děti nějak zvláště instruovat. Vzhledem k tomu, že se však jedná o první krok v mém projektu, tj. tvorba známého, toto v dětech upevním tím, že každé z nich bude mít před sebou barevný obrázek jimi vybrané postavy.

Přestože se jedná o děti obeznámené s prací s keramickým materiálem, předpokládám, že tvorba postaviček do fáze před vypalováním bude vyžadovat časový úsek zhruba dvou schůzek. Po tuto dobu se budu snažit jednak sledovat přístup a zručnost jednotlivých dětí a jednak si s dětmi důkladně povídat, abych získala co nejvíce poznatků z této fáze.

Dalším krokem je vypálení figurek, což je proces, který probíhá bez účasti dětí. Poté bude následovat rozdání jednotlivých výrobků dětem a zde mne bude zajímat, jak budou děti reagovat na svoje výrobky. Zajímavým hlediskem bude i reakce dětí na výrobky svých kamarádů. V tomto okamžiku bude samozřejmě probíhat další fáze ztotožnění se dítěte s vybranou postavičkou ve spojení s napůl hotovým výtvozem. Pokračováním této práce je pak glazování.

Závěrem této fáze bude vystavení všech hotových figurek na jednom místě. Následovat bude beseda dětí nad figurkami bez mého vstupování. Tímto bude završena první fáze projektu.

Ve druhé fázi, jak jsem již předeslala, představím dětem pohádku jim neznámou a budu chtít, aby v podstatě stejným postupem stvořily z této pohádky postavičky. Děti nebudou mít k dispozici žádný obrazový ani jiný materiál o pohádce. Zde mne bude zajímat, zda děti budou mít problém si vybrat postavičku. Myslím tím, zda eventuelní váhání při výběru postavičky je totožné jako v první fázi, nebo jestli se objevují další důvody jako takového či váhání ve výběru. Další kroky budou stejné jako v předešlé fázi, tj. tvorba postaviček z hlíny, vypalování výrobků a glazování. I zde mne bude zajímat ta část, kdy děti dostanou vypálený výrobek do ruky a budou se se svým výtvozem ztotožňovat. Zejména pak u konkrétních dětí mne bude zajímat, jestli tento proces probíhal v první i druhé fázi stejně, nebo zda nastaly nějaké rozdíly a proč. Zvláště významným hlediskem pro mne bude v této fázi samotná tvorba neznámé postavičky. Budu sledovat, zda a kolik dětí začne tvořit okamžitě, kolik z nich bude potřebovat rozmyšlení, pro kolik z nich bude potřebné si nejdříve popovídat s ostatními, popřípadě jestli některé z dětí bude mít se započítím tvorby postavičky takové problémy, že by bez pomoci ani nezačalo. Zároveň budu sledovat, jakou míru mého zapojení budou jednotlivé děti při tomto procesu vyžadovat. Na závěr této fáze, stejně tak jako ve fázi předešlé, výrobky opětovně vystavíme na jedno místo

a samozřejmě proběhne opět beseda dětí nad vystavenými figurkami bez mého zasahování.

Ve třetí fázi budou mít děti za úkol společně vymyslet a zahrát pohádku s postavičkami, které si sami z obou předešlých pohádek vytvořily. Dojde zde tedy k vyloučení manuální činnosti. Změníme tedy dosavadní přístup, který byl zaměřen spíše na výtvarnou formu činnosti a budeme pokračovat formou dramatickou. Bude mne zajímat zapojení jednotlivých dětí v této spíše kolektivní části projektu. Jestli odpovídá aktivita jednotlivých dětí předešlým fázím, kdy pracovaly spíše samostatně, schopnost jednotlivých dětí spolupracovat, jejich vzájemná profilace mezi sebou navzájem (například obsazení manažerské pozice, podřízenost druhého, konsensuální schopnosti dalšího apod.). Vzhledem k tomu, že další logickou fází je prezentace pohádky, budou mne také zajímat rozdíly mezi chováním jedince při samostatné práci (tvorba figurek), při kolektivní práci (vymýšlení pohádky) a při prezentaci.

V předchozích částech projektu děti tedy pracovaly s jim známým materiálem. Byly dobře obeznámeny s pracovním postupem, který tento materiál (keramická hlína) vyžaduje. Zároveň postupovaly od známé pohádky směrem k neznámé a poté k vlastní tvorbě. V další části jim tedy již budou známy obě pohádky a i jimi vymyšlený příběh již budou mít dobře zažitý. Proto v této fázi změním přístup. Neznámý faktor, kterým v první fázi byl neznámý příběh, bude nyní dodán ve formě neznámého materiálu a nenacvičených postupů. Tento neznámý faktor může na jedné straně podporovat tvůrčí přístup, na straně druhé však také může tvořit jisté bariéry.

Při přípravě projektu jsem zvažovala práci se sádrovými obvazy, která bude pro děti nová. Původně jsem zamýšlela tvorbu sádrových masek, na které děti později dokreslí tváře jednotlivých postav. Vzhledem k tomu, že tato sádrová maska však vyžaduje poměrně dlouhou dobu tvrdnutí přímo na obličej a s přihlédnutím k věkové struktuře skupiny, jsem svůj záměr

pozměnila. Děti tedy budou ze sádrových ob vazů vytvářet jakési sádrové ruční maňásky. Toto již podle mého názoru nebude pro tuto věkovou skupinu nijak zatěžující. Zároveň jsem přesvědčena, že to poskytne dětem větší volnost pro fantazii, protože nebudou omezeny předem daným tvarem tváře. Budou tedy moci mnohem více popustit uzdu své fantazii. Po vytvrnutí sádry děti jednotlivé maňásky domalují dle svých představ o jednotlivých postavách.

Dalším krokem mého projektu bude zapojení tvůrčí činnosti dětí opět trochu jiným způsobem. Děti budou pomalovávat židličky, na kterých po celou dobu projektu pracovaly, tak aby na židličku namalovaly atributy jimi zvoleného zvířete (například oči a vousy – lev, žlutočerné skvrny na nohách – žirafa atd.). Jsem velmi zvědavá, jak dalece si děti tak obyčejný kus nábytku, jakým je židle, dokáží svojí malbou spojit s danou postavou.

Další částí projektu bude závěrečná schůzka s dětmi, při které s nimi budu besedovat o všech jednotlivých krocích postupně tak, jak za sebou šly. Bude mne zajímat, co se kterému z nich více líbilo, čemu by příště daly přednost. Zároveň samozřejmě také, co se jim nelíbilo, či nepodařilo. Zajímavým hlediskem také pro mne bude, kterou z jimi vytvořených figurek si děti vyberou k tomu, že si ji odnesou domů. Tento výběr je nechám provést záměrně, abych mohla vyhodnotit procento dětí, které si vyberou figurku ze známé pohádky a procento dětí, které si vyberou figurku z neznámé pohádky. Na závěr této schůzky jim jako dárek věnuji i figurku druhou. I způsob volby, to znamená kterou figurku si vyberou, popřípadě jakým způsobem bude tento výběr probíhat, mi dokreslí charakteristiky jednotlivých dětí. Každé z dětí na závěr vyhodnotím ze všech výše uvedených sledovaných hledisek.

Poslední a závěrečnou fází mého projektu bude zpracování veškerých údajů, které během projektu shromáždím. Toto zpracování bude rozděleno v jednotlivých etapách a zpracováno ve formě tabulek a slovního hodnocení.

13.5 Kritéria hodnocení

Při hodnocení jednotlivých postavíček v obou částech projektu nebudu v žádném případě přihlížet k takovým hlediskům, jako jsou například: estetičnost figurky, podoba k danému originálu, odpovídající anatomické proporce apod.

Zaměřovat se budu spíše na případné rozdíly či naopak podobnosti při práci dívek oproti chlapcům, mladší a starší věková kategorie, míra samostatnosti práce. Důležité pro mne bude i porovnání jednotlivého konkrétního dítěte a jeho způsob práce v první a v druhé části projektu, zda se vyskytly rozdíly, jaké a proč.

13.6 Seznamovací a poznávací schůzka s dětmi

Před samotnou schůzkou jsem s vedoucí kroužku Šárkou Chlupovou probrala celý svůj projekt komplexně i po jednotlivých částech. Zároveň jsem jí vysvětlila své představy o jeho realizaci. Tato vedoucí projevila obavy, zda se mi podaří zapojit všechny děti, protože jejich věkové rozpětí je od 7 do 11 let. Upozornila mne na to, že starší děti zpravidla nechtějí pracovat podle přesně stanoveného zadání. Viděla to jako reálné úskalí projektu.

Po našem jednání začaly přicházet děti a vedoucí kroužku Šárka Chlupová mne představila dětem. Představení provedla velmi příjemnou a pro děti srozumitelnou formou. Vysvětlila jim důvod mé přítomnosti. Protože s těmito dětmi pracuje již 4 roky a děti ji tedy velmi dobře znají a důvěřují jí, nebyl po skončení tohoto představení vůbec žádný problém v komunikaci s nimi. Vysvětlila jim, jakou školu studuji a čeho se týká má práce, a zároveň jim velmi vhodnou a jejich věku přiměřenou formou osvětlila důležitost mé práce. Díky jejímu představení jsem zaznamenala velkou ochotu dětí k práci. Vzhledem k tomu jsem měla na první schůzce s dětmi značně ulehčenou práci.

Po představení jsem převzala další vedení schůzky. S dětmi jsem z důvodu navázání co nejužšího kontaktu a za účelem získání jejich důvěry hrála hry přiměřené jejich věku a zároveň je navykala na způsob mé práce tak, aby při dalších schůzkách nebyly rušeny například fotografováním, mými otázkami apod.

Každou činnost jsem jim vysvětlila. Například při fotografování jsem jim sdělila, že jejich fotky budou součástí mé práce o které je informovala jejich vedoucí.

Každé z dětí se mi představilo, řeklo jak je staré, vyptala jsem se na jejich zájmy, na to, jak dlouho navštěvují tento keramický kroužek. Zároveň jsem každé z dětí požádala, aby mi ukázalo své předešlé práce. Všechny děti se svými výtvary rády pochlubily. Některé se o svých výrobcích rozpovídaly, a tak jsem tímto dosáhla bezprostředního kontaktu s každým z nich.

Během seznamování jsme si zahráli hru, kterou nazývám „Běhací pexeso.“ Hra spočívá v tom, že na jedné straně prostoru jsem rozložila pexeso s postavičkami z pohádky Madagaskar. Na druhé straně se shromáždily ve dvojicích děti a jejich úkolem bylo v těchto dvojicích přeběhnout k pexesu, najít předem vybranou postavičku, která musela být samozřejmě pro obě děti shodná (princip pexesa) a vrátit se na výchozí místo. Účelem hry bylo oživení pohádky v mysli dětí a jejich zaměření se na určitou postavu.

Další hrou byl Foukaný fotbal. Počet hráčů u této hry je omezen v podstatě pouze délkou stolu. Tato hra se hraje tak, že se na střed stolu položí pingpongový míček. Děti se rozdělily na dvě poloviny a každá z těchto polovin si určila brankáře. Brankáři usedli ke kratším stranám stolů naproti sobě. Podél dlouhých stran si posedali hráči jednotlivých družstev tak, aby byli na přeskáčku. Všichni musí po celou dobu hry držet ruce pod úrovní stolní desky. Úkolem každého družstva bylo za pomoci foukání umístit pingpongový míček do branky (krátké strany stolu) soupeře. Protihráči včetně brankáře se tomu samozřejmě snažili zabránit a naopak dát gól druhému družstvu. Tuto hru mám vyzkoušenou a považuji ji za vynikající na rychlé uvolnění dětí, navození přátelské atmosféry plné smíchu a spolupráce. Vzhledem k tomu, že pingpongový míček provádí při této hře doslova neuvěřitelné kousky, se děti velmi dobře baví a rychle se zapojují do hry. Hra kromě výše uvedeného uvolnění a navození přátelské a družné atmosféry nemá žádný jiný například pedagogický či výchovný význam. Obě dvě hry hrály děti s nadšením a byly pro ně překvapením. Doposavad na svých schůzkách nic takového neprovozovaly. Foukaný fotbal pro ně byl nový a doslova je nadchl.

Po této činnosti se vedení schůzky ujala opětovně jejich vedoucí. Já jsem si při dalších činnostech všímala, jakým způsobem jednotlivé děti pracují, procházela mezi nimi, povídala si s nimi, ptala se a tím posilovala své začlenění do jejich kolektivu.

Když děti končily svou činnost na této schůzce, tak jsem jim pomáhala a na závěr jsem jim slíbila, že příště přijdu zase a budu mít pro ně překvapení.

14 Realizace projektu

14.1 Tvorba postaviček z pohádky Madagaskar

Úvodní hra této schůzky se jmenuje Kreslení poslepu. Počet hráčů je libovolný. Děti si vzaly tužky a papíry. Navzájem si šátky zavázaly oči a potom dostaly za úkol poslepu něco konkrétního nakreslit. Zpravidla volím postup od jednodušších kresbiček (např. strom) ke složitějším (dům, zvíře, auto apod.). Pro větší obveselení dětí zadávám většinou minimálně tři až čtyři kresby. Jakmile všechny děti měly kresby hotové, nechala jsem je, aby si rozvázaly oči a udělaly jsme krátkou vernisáž z hotových kreseb. Jak jsem očekávala, i tato hra vzbudila po rozvázání očí nezřízené veselí a děti se doslova předháněly, které z nich vytvořilo grotesknější výtvar. Zejména kluci hodnotili podařenost u kresby aut. Při této hře děti zjišťují, jak důležitý je pro naši orientaci, ať už dvourozměrnou, nebo prostorovou, zrak.

Na schůzce jsem si ještě před příchodem dětí připravila jednotlivé figurky a obrázky z pohádky Madagaskar. Při postupném příchodu dětí jsem zaznamenala, že si postaviček a obrázků všimly a zároveň jsem pochopila, že jsem zvolila dobře, protože projevovaly spontánní nadšení. Pamatovaly si, že jsem jim předtím slíbila překvapení a byly tedy po zaznamenání figurek velmi zvědavé.

Po skončení hry, jsem je přivítala a oznámila jim, že plním svůj slib z předešlé schůzky a mám pro ně slíbené překvapení. Poté jsem jim pustila zhruba pětiminutovou část pohádky, ve které se objevily všechny hlavní postavičky. Nadšení dětí a jejich zvědavost ještě vzrostly, když jsem jim řekla, že to zdaleka není celé překvapení. Vysvětlila jsem jim jejich úkol pro toto setkání. Tímto

úkolem bylo vytvoření postaviček z pohádky Madagaskar. Oznámení vyvolalo radostný šum. Vzápětí jsem dětem předložila figurky a obrázky hlavních postav a nechala je, ať si vyberou podle svého uvážení. Kolem postaviček a obrázků se během okamžiku vytvořil chumel dětí. Obrázky i postavičky byly v mžiku rozebrány. Před započatím práce na postavičkách jsem dětem několikrát zdůraznila, že vůbec není nutné, aby se jimi vytvářená figurka podobala přesně své předloze. Jakmile proběhl výběr postaviček, bylo jasné, že obavy vedoucí kroužku z toho, že starší děti této skupiny nebudou chtít pracovat dle zadání se nenaplnily.

Při výběru postaviček jsem sledovala, kolik dětí váhá s výběrem a z jakých důvodů. Při výběru samotném jsem nic takového nezaznamenala. Výběr byl velmi rychlý a naprosto spontánní. Když se děti usadily ke svým pracovním stolům, v krátkosti jsem se jich vyptala, proč si tu kterou postavičku vybraly. Zároveň jsem si odpovědi zapisovala pro pozdější zpracování a vyhodnocování rozdílů. Po krátké chvíli jsem však zaznamenala u dvou dětí váhání, které vyvrcholilo změnou původně zvolené postavy. Ihned jsem se otázala na důvody. V obou případech byla důvodem změny přílišná náročnost dané figurky na zpracování. Následoval tedy výběr postavičky pro dítě jednodušší.

Hotové výrobky děti obvykle odkládají do určené police pro další zpracování (vypálení). Tento postup jsem změnila a nechala jsem děti figurky shromažďovat v centru pracovního stolu tak, aby je měly všechny na očích. Toto vedlo k čilé diskusi mezi dětmi a ke spontánní tvorbě dalších figurek přesto, že to již nebylo jejich úkolem. Tato změna byla pozitivně hodnocena jak vedoucím kroužku, tak přítomnými praktikantkami, které se shodly na tom, že takovýto postup budou uplatňovat i při běžných hodinách.

Následuje tabulka vyhodnocení výběru postaviček a důvody výběru:

Jméno	Věk	Postavička	Důvod výběru
Pavlinka	8 let	Tučňák	Je lehký, roztomilý
Honzík	7 let	Tučňák	Je hezký a řídil letadlo
Vojta	11 let	Tučňák	Zdá se mu charismatický
Vojtík	7 let	Tučňáci	Jsou lehcí
*Maruška	7 let	Tučňák	Je nejlehčí
*Honzík	8 let	tučňák	Je lehký
Verča	11 let	Žirafa	Líbí se jí nejvíc
Anna	10 let	Lev	Protože je lev ve znamení zvěrokruhu
Tomáš	10 let	Tučňáci	Jsou srandovní
Viktor	8 let	Zebra	Je hezká
Anetka	7 let	Tučňák	Je hezký

* změna výběru při činnosti

Nevyskytl se žádný problém v tom, že by si některé z dětí nevybralo postavičku žádnou. V převážné míře si zvolili tučňáka – celkem osmkrát. Kromě postavy hrošice jsou ostatní hlavní postavy zastoupeny alespoň jedenkrát. Na základě změn postav, kdy byla důvodem v obou případech výměna po započetí tvorby za postavu realizačně jednodušší, se domnívám, že natolik masivní výběr postavy tučňáka je zapříčiněn tímž důvodem tj. jednoduchostí realizace. Složitější postavy si volily děti starší (11, 10 a 8 let). Tuto moji domněnku podporují i celkem čtyři shodné odpovědi dětí. Odpověď Tomáše (10 let) je odpovědí, která zdůvodňuje výběr charakterem postav. Rovněž tak Vojta volil postavu na základě charakteru. Obě dvě odpovědi uvedly děti staršího věku. Velmi překvapivá a vybočující byla odpověď Vojty, který uvedl, že si vybral tučňáka, protože je charismatický. Odpověď mi přišla u jedenáctiletého chlapce značně neobvyklá. Při konzultaci s vedoucí kroužku jsem se dozvěděla, že tento chlapec je velmi inteligentní a má i neobvyklé záliby (Starý Egypt). V kontextu této informace mi pak již jeho odpověď dávala smysl. Bude pro mne velmi zajímavé tohoto chlapce sledovat při dalším pokračování projektu. Rovněž tak velmi zajímavou odpovědí byla odpověď Anny, která volila lva z toho důvodu, že je narozena ve stejném znamení zvěrokruhu.

Vcelku racionální a pragmatická volba postavy tučňáka u většiny dětí mne u této věkové skupiny velmi překvapila. Očekávala jsem spíše citovou volbu, zvláště když děti věděly, že vůbec nezáleží na zdařilosti provedení figurky. Přesto ve své výrazné většině volily postavičku jednoduchou, snadněji proveditelnou a dokonce svou volbu i takto otevřeně zdůvodňovaly.

Ze skupiny dětí, které si zvolily jako vzor tučňáka tj. celkem osm dětí, jich ale šest pracovalo samostatně a bez kopírování předlohy. To znamená, že postavu volily na základě hlediska jednoduchosti, nicméně práci jako takovou prováděly samostatně vlastní tvorbou. Všechny tyto děti zároveň byly v nižším věkovém rozpětí celé skupiny. Dvě děti (Tomáš a Vojta) pracovaly tak, že používaly předlohu a snažily se jí přiblížit (nehodnotím míru zdařilosti přiblížení). Obě děti byly k z části skupiny s vyšším věkem. Oba byli chlapci a předloze se podřizovali v maximální možné míře, které byli schopni dosáhnout. Tomáš dokonce dodržel i proporční formu (viz. obr. 12, tučňáci zcela vzadu). Vojta, který překvapil svojí odpovědí o „charismatickosti“ tučňáka, byl z obou chlapců snad ještě preciznější (viz. obr. 10, postavička vlevo). I to zřejmě odpovídá jeho povaze a jeho zájmům tak, jak je vykreslila vedoucí kroužku. Jsem velmi zvědavá, jak tito dva chlapci budou pracovat v dalších částech projektu, kdy budou mít postavičky pouze z poslechu a nebudou mít fyzicky k dispozici předlohu.

Ostatní děti, které nevolily pro svoji tvorbu postavu tučňáka, se inspirovaly předlohou, ale pak již pracovaly nezávisle na předloze.

Z mého pozorování vyplývá, že v uvedené skupině nezáleželo při zpracování poznaného dle předlohy na věku dětí, ale na povahových vlastnostech jedince. Ze tří dětí, které si vybraly jinou postavičku než tučňáka, byly dvě dívky. Rovněž tak i zde mne bude zajímat při dalším pokračování projektu, zda tento naznačený trend (odlišnost dívek při výběru) bude pokračovat.

Další oblastí, která mne zajímala, byla, zda si děti vyberou jiné postavičky pro úvodní hru pexesa a jiné pro samotnou tvorbu. To znamená, jestli na jejich rozhodování bude mít vliv nutnost realizace figurky a nebo pouhá hra s nimi.

V osmi případech z celkového počtu jedenácti dětí se volba postaviček lišila. Je tedy zcela evidentní, že nutnost realizace postavičky vlastní tvorbou ovlivnila výběr směrem k jednodušší a tedy snáze proveditelné postavě. U dětí tohoto věku bych předpokládala, že k ničemu takovému v takové míře nedojde.

Glazování figurek

Vzhledem k tomu, že glazování figurek není tolik časově náročná činnost, jako byla jejich tvorba, zařadila jsem na začátek této schůzky časově náročnější hry. První hra této schůzky se jmenuje Šestý smysl. Počet hráčů je možné bez problémů přizpůsobit aktuálnímu počtu dětí. Děti si vzaly papír a tužku a já jsem jim postupně četla otázky, na které si děti zapisovaly takovou odpověď, o které si myslely, že si ji vybere většina dětí. Samozřejmě je, že nesmí dávat najevo, jakou odpověď píše. Příklady otázek, které jsem použila:

- jmenujte jeden den v týdnu
- zvolte jednu z dvojic barev z těchto možností
 - a) fialová – červená
 - b) modrá – hnědá
 - c) červená – zelená
 - d) černá – bílá
- napište jednoho z rodičů
- napište dvě postavičky z pohádky Madagaskar

Takovýchto otázek jsem položila zhruba patnáct. Hra se vyhodnocuje tak, že se spočítá kolik hráčů na danou otázku odpovědělo shodně. Ten z hráčů, který uhodl odpověď, na kterou stejně odpovědělo nejvíce hráčů, dostává stejný počet bodů, jako je hráčů, kteří odpověděli stejně. Ti, kteří mají větší počet bodů, bývají děti, které si dokáží více všímat dění v kolektivu a svých kamarádů. Mají tedy větší předpoklady pro integraci do kolektivu. Tato hra je samozřejmě časově poměrně náročná.

Jako další hru této schůzky jsem zvolila hru s názvem Cvrnkaná. Při této hře může být opětovně počet hráčů libovolný. Její délku lze snadno korigovat dle

časových možností či záměrů pedagoga. Hra probíhala tak, že jsem postavila na stůl láhev a na ni volně položila zátku. Jednotliví hráči měli za úkol z předem dané vzdálenosti přijít v rytmu hudby, nezastavovat při procházení kolem láhve a cvrnknutím zátku z láhve shodit. Děti se nesměly dotknout láhve, zastavit u ní, musely cvrknat s nataženou rukou a nesměly cvrknat ze strany. Tato hra vypadá zdánlivě velmi jednoduše, ale dosáhnout úspěchu při zachování pravidel opravdu není snadné. Tato hra se může využít v případě, že potřebujeme nenásilnou a hravou formou z většího počtu uchazečů vybrat několik jedinců pro nějakou soutěž. Zároveň učí děti odhadu vzdálenosti, koordinaci motorických funkcí a rychlosti chůze.

Z obou her se dětem vcelku pochopitelně líbila více ta druhá, a to proto, že byla akční a zaměřená na pohyb. Tento fakt je samozřejmě u této věkové skupiny vcelku očekávaný.

Při samotném glazování jsem se zaměřovala na sledování toho jak dalece se jednotlivé děti ztotožňují se svými výrobky. Vzhledem k tomu, že tato pohádka je mezi dětmi opravdu velmi známá a k tomu, že děti tvorba postaviček podle ní velmi zaujala, jsem na jejich reakce byla velmi zvědavá. V první fázi děti reagovaly velmi pozitivně a spontánně, figurky si navzájem ukazovaly, povídaly si o nich apod.

Pak však k mému překvapení celý proces glazování probíhal již spíše mechanicky a rutinně. Bylo zcela zjevně patrné, že pro ně postavičky již ztratily svůj půvab novosti. Znovu jsem si tedy mohla uvědomit, jak těžké a obtížné je zaujmout dítě a udržet jeho pozornost, což je samozřejmě jednou z hlavních náplní pedagogiky volného času.

14.2 Tvorba postaviček z příběhu Laň s měděnými kopýtky

Na začátek této hodiny jsem si vybrala hru, která se jmenuje Předváděcí pexeso. Děti se rozdělily do dvojic a každá dvojice se navzájem dohodla, jaké zvíře budou předvádět a to tak že pouze za použití gest a mimiky. Hlasové projevy jsou zakázány. Poté se děti promíchaly a po určený časový úsek, dle mých zkušeností maximálně dvě minuty, každý z dvojice identicky předváděl

zvolené zvíře. Při této činnosti byli určeni dva hráči, kteří si volili shodná gesta – tedy hledali pexeso. Podle toho, který z protihráčů si vybral správnou dvojici, pak hrál dál, pokud neuhodl, pokračoval protivník. Vyhrál hráč s největším počtem uhádnutých dvojic na své straně.

Rovněž tato hra pro děti byla velmi vítaná, protože se samozřejmě mohly všelijak pitvořit a zároveň měly do značné míry volnost pohybu. Tato hra tříbí smysl pro spolupráci ve dvojici a zároveň pro vybrané hráče trénuje postřeh.

Dalším krokem v této schůzce bylo seznámení dětí s jim neznámým příběhem. Zvolila jsem si knihu *Mýty a legendy Egypt, Řecko, Galie*. Z této knihy jsem vybrala příběh Laň s měděnými kopýtky.

Snažila jsem se, aby dětem byl nejen neznámý příběh, ale také aby se zde v tomto příběhu vyskytovaly postavy, které nemohly znát. Konkrétně se jedná o postavu Hydry. Zajímalo mne, jestli si některé z dětí v následující činnosti zvolí tuto postavu. Mým předpokladem, na základě mých zkušeností z předchozí práce s těmito dětmi, bylo, že si Hydru vybere pouze jeden z nich a to chlapec jménem Vojta. U tohoto chlapce jsem tento výběr předpokládala z důvodu jeho neobvyklých znalostí a zájmů. Z těchto důvodů jsem se domnívala, že zvolí postavu pro něj neznámou a podněcující fantazii.

U ostatních dětí jsem na základě dřívějších zkušeností takovýto výběr nepředpokládala. Ostatní zvířata vystupující v tomto příběhu jsou sice známá (býk, laň), nicméně všechna oplývají vlastnostmi vhodnými pro báje a mytologické příběhy. Děti tedy budou mít možnost zvolit například známé zvíře, nicméně však s neobvyklými schopnostmi či chováním. I zde tedy budou moci postupovat od známého k neznámému a k vlastnímu ztvárnění, ať už při tvorbě figurek a nebo při vymyšlení zcela nového příběhu. V tomto příběhu budou moci použít neobvyklých schopností těchto postav a tím se snažím podpořit tvorbu tohoto příběhu.

Konkretizace jednotlivých postav v příběhu Laň s měděnými kopýtky:

- Hydra - stvoření se psím tělem a devíti hlavami, z nichž jedna je nesmrtelná
- Laň – v tomto příběhu má zvíře zlaté parohy a měděná nezničitelná kopyta, je neunavitelné a rychlé (v podstatě je to pro děti běžně známé zvíře dneška – pokud pomineme speciální atributy příběhu)
- Kanec - zde v roli strašného zvířete (opět pro děti známé zvíře)
- Ptáci - krvelační ptáci s měděnými drápy, pery i zobáky (pro děti možnost výběru jakéhokoli ptáka s úpravami dle příběhu)
- Býk – od běžného býka se v příběhu liší ohnivými nozdrami a ničivou silou
- Hřebci – liší se od skutečných koní svou masožravostí

Vedlejší postavy

- Hérakles, Athéna, Eurystheus, Artemis, Augeius a další

Po seznámení s příběhem jsem děti požádala, aby lidské postavy, či postavy bohů nevyužívaly při vytváření postav. Důvodem pro tuto žádost pro mne byla skutečnost, že i v prvním příběhu byly hlavními postavami zvířata a nechtěla jsem tuto koncepci narušit.

Tentokrát jsem dětem příběh přečetla. Příběh se jim líbil, nicméně do spontánního a nadšeného přivítání pohádky Madagaskar mělo jejich nadšení daleko. Svůj vliv na podstatně méně nadšené reakci měl podle mého názoru samozřejmě i způsob prezentace tj. četba. Samozřejmě, že velký vliv měla i všeobecně velká známost pohádky Madagaskar a její oblíbenost. Nicméně i přes to děti přijaly příběh velmi dobře, což ve velké míře spočívalo podle mého názoru v tom, že byl pro ně nový. Na závěr jsem s dětmi ještě jednou probrala celý příběh, jednotlivé postavy a jejich roli v příběhu. Tento postup jsem zvolila z toho

důvodu, že jsem předpokládala, že u neznámého příběhu si děti nebudou pamatovat všechny postavy s jejich vlastnostmi tak, aby měly co nejširší výběr. Protože si děti všimly, že kniha je ilustrovaná, chtěly si ilustrace prohlédnout, což jsem jim z důvodů dodržení zásad projektu nedovolila. Postavy jsme s dětmi zapsaly na papíry a tyto jsem rozložila na stůl tak, aby je děti měly na očích, a poté jsme si o příběhu všichni povídali.

Před započítím tvorby postav jsem děti požádala, aby si jednotlivé postavy a jejich charakteristiky zapamatovaly, protože s nimi příště budou tvořit zcela nový příběh.

Poté si děti vybraly postavičku z příběhu, kterou se rozhodly ztvárnit v keramické hlíně. Při této tvorbě jsem je postupně obcházela, povídala si s nimi a zjišťovala, proč si tu kterou postavičku vybraly. Děti reagovaly velmi spontánně, bylo vidět, že je tvorba neznámých postav zaujala.

Dále uvádím tabulku vyhodnocení výběru postaviček a důvody výběru:

Jméno	Věk	Postavička	Důvod výběru
Pavlinka	8 let	Pták	Neví
Honzík	7 let	Kanec	Je lehký
Vojta	11 let	Hydra	Líbí se mu, že je to divný tvor
Vojtík	7 let	Bohyně	Nechtěl dělat zvíře
Maruška	7 let	Kanec	Je lehký
Honzík	8 let	Hydra	Neví
Verča	11 let	Hydra	Neví
Anna	10 let	Pták	Je lehký
Tomáš	10 let	Hydra	Neví
Viktor	8 let	Hydra	Líbí se mu
Anetka	7 let	Kanec	Neví

Tak jako i při minulé činnosti, ani zde se k mému překvapení nevyskytl žádný problém při výběru jednotlivých postaviček. Při samotné realizaci jsem oproti minulé činnosti s dětmi nezaznamenala žádnou změnu postavičky v procesu práce. V minulé části dvě děti vyměnily postavičky za lehčí. Domnívám se, že

tento pokles byl způsoben tím, že děti nebyly tolik vázány předlohou a tudíž neměly takové obavy z eventuelní složitosti figury.

Potvrdil se můj odhad, že naprosto neznámou postavičku Hydry si zvolí Vojta. K mému překvapení se však k němu přidaly ještě další čtyři děti. Tato skutečnost byla pro mne opravdu nečekaná a jsem toho názoru, že tento výběr byl stejně jako u Vojty motivován naprostou novostí postavy, a tudíž představovala velkou možnost pro zapojení fantazie. Výše jmenovaný Vojta se přišel dotázat, zda může Hydru stvořit jinak než je popsána v příběhu. Popsána byla jako stvoření se psím tělem a devíti hlavami. On posléze vytvořil ještě se třemi hlavami (viz. obr. 17, první řádek vpravo). Konkrétně od Vojty to byl pro mne nečekaný dotaz, protože při předešlé práci pracoval velmi precizně a co nejpřesněji dle vzoru. Ze začátku jsem se domnívala, že postavu bájně Hydry přetransformoval do sobě známější představy draka a zrealizuje jej. Nicméně jsem musela uznat, že vytvořil dle mého názoru postavu zcela novou. Rovněž ostatní čtyři děti, které se pustily do vytváření postavy Hydry, uvolnily meze své fantazie a ani jedna z vytvořených Hyder nebyla ani náznakem připodobněna nějakému zvířeti. V tomto případě nemám na mysli, tak jak jsem již několikrát zdůrazňovala, „podařenost“ figur. I při povídání s dětmi při tvorbě jsem nezaznamenala, že by se na podobnost své figurky s nějakým známým zvířetem nějak odvolávaly. Překvapením pro mne byla postava Verči, která při tvorbě na rozdíl od ostatních čtyř dětí nepoužila k umístění hlav krk. Tedy ve své fantazii šla v podstatě ještě dál než ostatní, kteří byly vázáni „standardem“ – tj. umístění hlavy na tělo za pomoci krku. Její postavička tak velmi získala na osobitosti.

Ostatních šest dětí si zvolilo některou ze zbývajících postav. Tyto postavy, jak již vyplývá z předchozí specifikace, mají reálný základ v běžném životě. Tento základ pak byl na všech postavičkách patrný. Děti byly v těchto případech zcela zjevně ovlivněny konkrétními existujícími představiteli živočišné říše.

Jedno z dětí (Vojtík) přes mou žádost o tvorbu zvířecí postavy toto odmítl a tvořil bohyni. Důvodem bylo, že nechtěl modelovat zvíře. V předchozím případě však zvíře bez problémů tvořil, protože neměl na výběr jinou než zvířecí postavičku. Jeho přístup mne ve své podstatě potěšil, protože vybočil z rámce

ostatních dětí, které bez odmluv dodržely můj požadavek – tvorbu postaviček zvířat. Zmíněný chlapec patří do skupiny nejmladších dětí (7 let), jeho volbu jsem po jeho vysvětlení respektovala. Potěšil mne tím, že i přes svůj nízký věk a částečný nesouhlas k zadání se do tvorby zapojil na základě dohody. Při další práci pak již naprosto bez problémů projevoval aktivní účast.

I v tomto případě zvolila část dětí svoji postavičku na základě obtížnosti. Jednalo se o tři děti, z toho dvě sedmileté. Narozdíl od minulé tabulky zde vidíme emocionální důvod (je hezký, líbí se mi) pouze ve dvou případech. Tento pokles se dal vcelku očekávat, protože na rozdíl od pohádky Madagaskar zde děti za prvé neměly vizuální podobu postav – čímž je ztotožnění samozřejmě obtížnější a za druhé se jednalo o neznámý příběh a do jisté míry neznámé postavy. Tím míra ztotožnění se dětí s postavičkami z důvodu emocionality podle mého názoru rovněž poklesla. Pět dětí pak svoji volbu (přestože s ní neměly problém) nedokázalo odůvodnit. Na výběr v tomto případě prakticky nemělo vliv, zda vybrané zvíře znají – dvě děti (pták, kanec), nebo neznají – tři děti si vybraly Hydry.

Poměrně vysoký počet dětí, které si vybraly pro svou tvorbu Hydry a to i přesto, že postavička je realizačně složitá (devět hlav), je podle mého názoru způsoben tím, že umožňoval dětem popustit uzdu své fantazii, a tudíž jim složitost realizace nijak nepřekážela a nesvazovala ruce. Věkové složení této skupiny je v podstatě věkovým průřezem celé skupiny. Do tvorby neznámého (tedy Hydry), se pustili čtyři chlapci a pouze jedna dívka. Dívka, která se zapojila do skupiny „odvážných“, byla nejstarší z dívek (11 let) a navíc do tohoto kroužku dochází již delší dobu. U chlapců, kteří si Hydry vybrali, se dá v podstatě říct, že věk nehrál roli. Tak silné zastoupení chlapců v této skupině dětí pro mne nebylo překvapením. Spíše mne překvapilo, kolik dětí si vybralo takovýto úkol, byla jich vlastně téměř polovina.

Ve čtyřech případech si děti vybraly postavičku, u které nedovedly svůj výběr jakkoliv zdůvodnit. To je oproti údajům v první tabulce vysoký nárůst. Tento důvod se při první tvorbě postaviček vůbec nevyskytl. Snažila jsem se při povídání s dětmi zjistit, proč k tomuto jevu došlo. Na základě rozhovoru s nimi

usuzuji, že důvodem je právě onen faktor nepoznaného. Jakmile před sebou děti neměly vzor a pohádka jim nebyla známá, měla více jak třetina z nich problém nikoliv s výběrem, ten proběhl hladce, ale se ztotožněním se s postavou. Je zde tedy patrný značný vliv vizuálního předvedení pohádky ať už formou promítnutí, nebo předložením obrázků jednotlivých postaviček.

Glazování figurek

V této hodině děti glazovaly postavičky z druhého příběhu. A protože, jak jsem již uvedla, glazování není časově příliš náročnou prací, tak jako v prvním případě, i nyní jsem zařadila na začátek hodiny dvě hry.

První z her se jmenuje Barevné pexeso. Pro realizaci hry musíme mít předem připravené nastříhané barevné papíry ve formátu zhruba 5 x 5 cm. Nechala jsem děti složit čtverečky do jednoho velikého pestrého čtverce. Potom jsem s dětmi vedla hru formou rozhovoru od jednodušších otázek až posléze k abstraktním. Začala jsem například otázkou, jakou barvu má letní obloha. Z abstraktních otázek jsem použila otázku, jakou barvu má smutek, radost apod. Tuto hru lze hrát jak s jedním dítětem tak i v kolektivu. Ve druhém případě však musíme akceptovat a být připraveni na pestrou fantazii dítěte, kdy různé děti mohou různým věcem či abstraktním pojmům přiřazovat různé barvy. Tento fakt považuji za plus této hry, protože mezi dětmi vcelku samovolně vznikla diskuze o tom, jak to že si to které dítě vybralo právě takovou barvu. Při hraní této hry v kolektivu se pedagogovi naskýtá možnost sledovat výběr barev k jednotlivým otázkám a také rozdíly, popřípadě shody při výběru barev jednotlivými dětmi.

Barevné pexeso děti velmi zaujalo, zejména pak když mezi sebou mohly diskutovat, proč si tu kterou barvu zvolily. Velmi zajímavé bylo také sledovat údiv, pokud jedno z dětí z tohoto výběru výrazně vybočilo.

Druhá hra této hodiny se jmenovala Jeřáb. Zvolila jsem opět pohybovou hru, protože zbytek hodiny již byl bez výraznějšího pohybu. I při této hře nezáleží na počtu hráčů. Jde v podstatě o zkoušku toho, jak jsou děti ohebné a pružné. Základ této hry spočívá v tom, že postavíme na zem sešit formátu A5 hřbetem nahoru.

Děti měly za úkol se postavit k sešitu, chytit se jednou rukou za zády za kotník opačné pozvednuté nohy a poté v předklonu sebrat zuby sešit. Samozřejmě, že se při tom nesměly dotknout země jinou částí těla než je noha, na které stojí. Jen málokterým dětem se to povedlo na první pokus. Dětem se tato hra velmi líbila, koneckonců tak jako v podstatě každá hra, která je založena na pohybu. Vzhledem k tomu, že se zapojil opravdu celý kolektiv, tak ani případné nezdary nebyly na překážku. Naopak, děti to zkoušely znovu a znovu a každý úspěch byl oceněn nadšeným jásotem. Prakticky všechny děti prohlašovaly, že si tuto hru vyzkouší doma s rodiči. Při této hře má pedagog možnost sledovat pohybové schopnosti dětí a jejich smysl pro rovnováhu.

14.3 Shrnutí

Porovnáním přístupu dětí k samotné tvorbě v první a ve druhé části projektu jsem došla k závěru, že proces tvorby jako takový byl pro ně snazší ve druhé části projektu, kdy neměly přesně definovaný vzor. Rychleji a snáze si vybraly postavu. Dokonce v této fázi méně přihlížely k obtížnosti při tvorbě postavy. V první části jednoznačně vedla postava tučňáka – osmkrát vybrán, z toho čtyřikrát otevřeně zdůvodněn výběr jeho nenáročností při tvorbě.

Na rozdíl od tohoto si ve druhé části největší počet dětí vybralo Hydru, jakožto neznámou postavu a to i přes zcela zjevně složitější realizaci postavy (devět hlav atd.). Svou hlavní úlohu zde tedy sehrála fantazie a možnost realizovat něco úplně nového dle svých představ. Ani zbývající děti si v této části projektu nevybraly hromadně nějakou další postavu, ale jejich volba se rozdělila mezi další postavy (viz. obr. 17). Je zde tedy patrný určující vliv jednak známosti pohádky, jednak předem daných nadefinovaných vzorů jak na samotný výběr, tak i ve tvorbě postavy. Tento vliv lze bez jakýchkoliv obav označit jako svým způsobem omezující, svazující fantazii dítěte. U dětí této věkové skupiny je to pro mne vcelku překvapující zjištění.

Snažila jsem se vysledovat s jakou postavičkou se budou děti lépe nebo naopak hůře ztotožňovat. Zajímalo mne zda jim bude bližší postavička z pohádky

Madagaskar nebo jimi vytvořená nová postavička. Na základě mého pozorování však nebyl výsledovatelný žádný rozdíl.

14.4 Tvorba nového příběhu (*Píp versus Hydrant*)

Tuto schůzku jsme započali hrou, která se jmenuje Asociace. Hru jsem vybrala záměrně, protože v této hodině jsme vymýšleli nový příběh. Chtěla jsem tedy, aby si děti trochu procvičily myšlení, než se do zmíněné činnosti pustíme. Hru opět může hrát libovolný počet hráčů. Děti se rozdělily do dvojic. Jedno z dětí ve dvojici napsalo na papírek slovo. Papírek pak složilo a dalo do osudí. Osudí jsme důkladně promíchali a opět tytéž děti postupně vytahovaly z osudí po jednom lístku. Po vytažení lístku tento přečetlo a mělo minutu na rozmyšlenou. Toto slovo muselo druhému členovi dvojice stručně popsat tak, aby byl druhý z dvojice schopen slovo uhádnout. Pokud se jim to nepovedlo, předaly děti lístek další dvojici a ne získaly žádný bod. Hodnocení probíhalo tak, že pokud spoluhráč slovo uhodl, dostala dvojice plný počet bodů. Počet bodů byl v tomto případě roven počtu dvojic. Pokud spoluhráč slovo neuhodl a předal lístek další dvojici, která toto slovo uhádla, dostaly za uhádnuté slovo o bod méně, další dvojice o další bod méně atd. Na závěr jsme získané body sečetli a vyhlásili nejlepší dvojici. U této hry jsem ze začátku zaznamenala jisté rozpaky a nedorozumění. Po vyhodnocení jsem dospěla k názoru, že jsem tuto hru vzhledem k věkové skupině dětí nezvolila nejvhodněji. V této hodině jsem pozměnila postup a po této hře, která nastartovala fantazii dětí, jsem zařadila rovnou vymýšlení nového příběhu. Protože jsou obě činnosti zaměřeny na rozumovou sféru, po vytvoření příběhu na závěr hodiny jsem zařadila hru pohybovou, aby se děti po předcházející činnosti uvolnily a domů odcházely pohybově vybité a těšily se na další hodinu.

Po vytvoření figurek ze známého i neznámého příběhu bylo úkolem dětí kombinací postav z obou příběhů vymyslet příběh zcela nový. Na tuto část projektu jsem se snad nejvíce těšila a byla jsem velmi zvědavá jak na aktivitu dětí, tak na to, jak zvládnou práci kolektivu na zcela nové tvorbě. Zároveň jsem byla

zvědava, zda se potvrdí charakteristiky jednotlivých dětí, tak jak jsem je v předchozích částech projektu vypožadovala.

Musím konstatovat, že děti ze začátku poměrně váhaly a i přes to, že jsem s nimi již nějaký čas pracovala, tak se některé styděly do takto kolektivně a veřejně pojaté tvorby zapojit. Pak však za pomoci Vojty, což je chlapec, který ve skupině patří k těm starším a který již i v začátku projektu projevoval svůj individuální a aktivní přístup, se postupně tvorba tohoto nového příběhu rozeběhla.

Po rozpačitém začátku se však zapojily všechny děti. Dokonce bylo možné vysledovat, že i ty děti, které měly největší problém se zapojit, byly natolik strženy rozvíjejícím se příběhem, že neustále přicházely s novými návrhy. Celý příběh byl pak ve svém obsahu kolektivní prací všech dětí. Jednoznačně však vůdčími osobnostmi byli: Vojta, Honzík a Anička.

V této části projektu již byl samozřejmě kladen větší důraz na aktivitu, samostatnost a prezentaci jednotlivých dětí. Částečně se zde projevil vliv věku dítěte, kdy aktivnější jedinci byli spíše děti starší.

Zlomovým okamžikem, kdy došlo k zapojení opravdu celé skupiny, bylo vymýšlení jmen pro jednotlivé postavy. To byl ten okamžik, kdy se naprosto spontánně zapojily opravdu všechny děti, a to i ty mladší. Důvodem zapojení všech dětí v tomto okamžiku byla podle mého názoru právě možnost dát jednotlivým postavám jména, tak jak jsou děti zvyklé pojmenovávat hračky, se kterými si hrají.

Při tvorbě příběhu byl zcela zjevně patrný trend upřednostňování figurek z pohádky Madagaskar. Tento přístup vyčnívá z celé první poloviny nového příběhu a potvrzuje se i na použití postaviček tučňáků, kteří jsou v podstatě hlavními postavami příběhu. Zároveň byli dětmi nejčastěji vybíráni v první fázi projektu při modelaci.

Pohybová hra na závěr se jmenuje Posílání smetáku. Děti se rozdělily do dvou družstev. Členové obou družstev se postavily do řady za sebou, mírně rozkročily nohy a první v řadě pak posílal dozadu mezi rozkročenýma nohama smeták. Poslední v družstvu pak musel smeták vytáhnout, přeběhnout dopředu a poslat jej

znova vzad. Celá hra je ukončena tím, když se celé družstvo takto vymění a vepředu je opětovně hráč, který hru začínal. Družstvo, které tuto výměnu ukončí jako první, vyhrává. Počet potřebných hráčů při této hře je v podstatě libovolný, nicméně je dobré, aby v každém družstvu bylo alespoň čtyři až pět hráčů. Hra je zaměřena na týmovou spolupráci, koordinaci pohybů, rychlost a pohybové schopnosti dětí. Musím říci, že zařazení této pohybové hry na závěr setkání byl dobrý tah, protože děti již začínaly při dokončování nového příběhu projevovat známky nesoustředěnosti a roztěkanosti. Při této hře se však dokonale uvolnily a z tohoto setkání odcházely opět spokojené a těšily se na příští schůzku.

14.5 Přehrání nové pohádky

Na začátek této hodiny jsem vybrala hru, která se jmenuje Části těla. Počet hráčů při této hře je minimálně šest. Hra probíhala tak, že se děti rozdělily na dvojice. Já jsem si předem připravila lístky, na které jsem napsala části lidského těla. Pro tuto hru je nejlepší, pokud jsou na lístcích například části hlavy a končetin. Každý člen páru si pak vytáhl lísteček s jednou částí těla. Poté měly děti za úkol se podle vylosovaných lístečků ve dvojici navzájem propojit. V každém spoji musel být umístěn jeden z lístečků. Pokud se spojení povedlo, vylosovala si dvojice další lísteček. To celé se opakovalo tak dlouho, dokud se dvojici dařilo udržet všechna funkční spojení – tzn. dokud udržela ve spojovacích bodech všechny lístečky. Zvítězila dvojice s největším počtem dosažených spojení. Hra je vhodná pro utužení kolektivu a rozvíjení kloubní pohyblivosti.

I v této hodině jsem po zahrání první hry zařadila samotnou činnost na projektu, a to přehrání dětmi vymyšleného nového příběhu.

S jednotlivými postavičkami, které děti vytvořily, pak zahrály jimi vymyšlený příběh (viz. obr. 18 a 19). Každé dítě hrálo vždy s postavičkami, které samo vyrábělo. Pokud jeho postavička nebyla v té části příběhu zastoupena, podílelo se dítě na prezentaci buď jako divák anebo jako pomocník aktivních postav. Vzhledem k tomu, že děti všechny postavičky vytvářely, vymýšlely příběh a tudíž

jejich ztotožnění s postavičkami i příběhem bylo poměrně vysoké, nebyl s touto prezentací žádný větší problém.

Přesto se některé děti zpočátku zapojovaly obtížněji. Opakoval se tedy předchozí přístup jako při tvorbě příběhu. Důvod spatřuji jednak v nutnosti aktivního zapojení a dále také v nutnosti veřejné prezentace. Svůj vliv mohla mít i skutečnost, že se jedná o děti, které docházejí na kroužek keramiky a jsou tedy svým způsobem takto profilovány. Pokud bych pracovala s dětmi, které navštěvují dramatický kroužek, tzn. jsou na formu veřejné prezentace připravovány a jsou na ni zvyklé, pak by zřejmě tento problém nenastal.

Při této prezentaci se příběh ještě dále rozvíjel. Děti si na základě vzniklé situace dokázaly přidat dialogy, popřípadě novou situaci apod. Tuto činnost jim oproti počátečnímu vymýšlení příběhu zcela zjevně usnadnilo, že pracovaly s figurkami, které již měly zažité. Do jisté míry jsem při této prezentaci tuto nadstavbu povolovala, nicméně korigovala jsem celou prezentaci tak, aby se děti držely jimi dané základní osy příběhu.

Opětovně po počáteční rozpacích pak činnost nabrala na živosti a postupně se zapojily i ze začátku váhající děti.

V této fázi projektu bylo velmi zajímavé děti sledovat, protože mi bylo umožněno nahlédnout na děti i z jiného úhlu, tj. v činnostech, na které nebyly v kroužku až tolik zvyklé. Vykrytalizovaly zde ve větší míře rozdíly mezi jednotlivými věkovými skupinami, a to jak co se týče aktivity přístupu, tak zároveň odvahy při vlastní sebe prezentaci. Z toho je patrné, že při volnočasových aktivitách dítěte a rozvíjení jeho tvořivosti je nutné dbát na co nejširší a nejkomplexnější přístup při této pedagogické činnosti. V dnešní době pak vyvstává potřeba každého jedince do jisté míry zvládnout vlastní prezentaci a rovněž tak prezentaci své práce a svých výsledků. Jak je z výše uvedené části projektu patrné, není to zdaleka ani pro děti mladšího školního věku, kde lze předpokládat stále ještě značnou bezprostřednost a spontaneitu, zcela jednoduché. I děti, které naprosto bezproblémově zvládaly první části projektu, neměly problém se zapojením a aktivní účastí, neměly zábrany si vybrat postavičku

a podobně, zde najednou začaly váhat. Ztráta bezprostřednosti a aktivity se projevila zejména u věkově mladší části skupiny.

Hra na závěr setkání se jmenuje Na komáry. Jedná se o výrazně pohybovou hru a dle mých zkušeností by jedno kolo mělo trvat maximálně dvě minuty. Počet hráčů je v podstatě libovolný, protože je možné děti rozdělit do potřebného počtu skupin. Ideální počet dětí je mezi šesti až devíti hráči. Ke hře stačí jako pomůcka šátek na zavázání očí a jako „plácačka“ smotaná mikina či svetr. Jednomu z členů družstva jsem zavázala oči a dala mu plácačku. Představoval spícího člověka, který po tmě zabíjí komáry, kteří ho vyrušují ze spánku. Ostatní děti pak měly za úkol co nejvícekrát dotyčného spáče píchnout a tím získat bod. Při této činnosti však musely napodobovat zvuk komára. Podle tohoto zvuku se mohl určený spáč orientovat a snažit se komára udeřit plácačkou. Pokud se mu to podařilo, tento komár byl při jakémkoli dotyku plácačky ze hry vyřazen. Vítězství kola samozřejmě získal komár s co největším počtem píchnutí a bez zásahu plácačky. Po skončení kola se vždy vymění spáč. Po prvním kole byl o roli spáče velký zájem. Dětem se hra natolik líbila, že bylo velmi obtížné je přesvědčit, aby hru ukončily. Hra cvičí motorické schopnosti dětí, jejich vzájemnou koordinaci při činnosti a její výhoda spočívá v tom, že je možné ji hrát v podstatě na libovolný počet kol. Pro pedagogický dozor při této hře je důležité všimnout si jednotlivých dětí, protože je fyzicky poměrně náročná. Je nutné hru včas ukončit, aby při únavě nedošlo k nějakému zranění. Samozřejmým předpokladem je dostatečný prostor s rovným a pevným podkladem, aby dítě, které hraje spáče, nemohlo zakopnout a ublížit si.

14.6 Shrnutí

Ve třetí a ve čtvrté fázi projektu se již výrazně projevila rozdílnost co se týče věku dětí, kdy se starší děti daleko aktivněji zapojily jak do vymýšlení příběhu, tak do jeho skupinové prezentace. Při obou činnostech značně dominovaly. Mladší skupina dětí se do těchto činností zapojovala váhavě a až po prvotních impulsech od svých starších kamarádů. V tomto kolektivu se tedy projevila

výhoda širšího věkového složení této skupiny. Starší členové skupiny mohou při takovýchto činnostech procvičovat roli vedoucího a vést tak své mladší kamarády k úspěšnému splnění úkolu. Jsem přesvědčena, že nácvik takovéto role je pro dítě velmi důležitý. V dřívějších dobách toto většinou samozřejmě vyplynulo z života samotné rodiny, protože bývaly většinou početnější než dnes. Starší děti pak tedy zcela samozřejmě tyto role přebíraly a tím pomáhaly svým rodičům.

Z tohoto vyplývá nutnost diferenciací přístupu k jednotlivým věkovým skupinám dětí. Zde se pro pedagoga volného času (nejen pro něj) projevuje mnohokrát ověřená pravda o nutnosti rozmanitosti aktivit dětí. Zaujmout věkově širší skupinu dětí po delší čas vyžaduje od takového pedagoga důkladnou přípravu, dobrou ideu a hlavně aktivní a otevřený přístup k jednotlivým dětem. Zejména ve volnočasových aktivitách platí, že jakákoliv direktiva a nadřazený přístup je ke škodě věci. Naopak pozitivní je motivační přístup a snaha dítě zaujmout a nadchnout. Při dnešních možnostech audiovizuální, počítačové a podobné techniky je možné takovýto přístup široce uplatňovat. Stále však zůstává v platnosti základní význam důležitosti osobnosti pedagoga.

14.7 Tvorba sádrových maňásků

Na začátek této schůzky jsem zcela záměrně zvolila hru s názvem Mumie. S další hrou v této hodině jsem již nepočítala, protože tato hra a i následující činnost jsou časově velmi náročné.

Hra Mumie měla děti připravit na další činnost. Tento postup jsem zvolila z toho důvodu, že vytváření sádrových maňásků bylo pro děti zcela nové. Jednak to děti mělo připravit po stránce manuální, protože odvíjení pásu toaletního papíru z role je velmi podobné odmotávání obvazu, a za druhé to děti připravilo i na to, že budou mít část těla (ruku) nějaký čas omotanou obvazem a tím do vytvrzení sádrových obvazů částečně znehybněnou. Chtěla jsem docílit toho, aby si nenásilnou formou na toto zvykly. Bylo pro mne daleko snazší jim po této hře vysvětlit, co a jak budou dělat a děti neměly žádný problém s tím tento způsob práce akceptovat.

Hra spočívá na jednoduchém principu. Počet hráčů je v podstatě opětovně libovolný. Protože i při lichém počtu hráčů mohou jednoho omotávat dva. Lepší však je mít děti rozdělené do dvojic. Na povel začal jeden z dvojice druhého obmotávat od hlavy k patě rolí toaletního papíru (viz. obr. 27 a 28). Zvítězila ta dvojice, kde byl toaletní papír nejdříve spotřebován. Toto platí za podmínky, že byl omotán kolem těla druhého, tak aby se tento co nejvíce podobal mumii. To znamená, že toaletní papír by neměl nijak viset či povlávat apod.

Tato hra opětovně posiluje vzájemné vazby kolektivu. Je třeba, aby pedagogický dozor pro co největší sepětí kolektivu vybíral pro dvojice členy kolektivu tak, aby se partneři ve dvojicích střídali. Důsledkem má být vytvoření co největšího množství vazeb kolektivu, nikoliv jeho separace na pevně dané (vzájemně oblíbené) dvojice. Nadšení dětí bylo opravdu veliké, a tak jsem doufala, že na další činnost díky tomu naváží bez problémů. Měla jsem totiž obavy, jak přijmou práci se sádrovými obvazy.

Proto jsem tedy děti takto důkladně připravovala k tomu, abych je dokázala motivovat. Pak jsem jim rozdala sádrové obvazy a vysvětlila jim, jak budou pracovat. Před samotnou prací děti musejí nastříhat sádrové obvazy na malé čtverečky. Ty se pak namáčí do vody a pokládají na ruku, kde se uhladí a nechají ztuhnout. Až na jednu holčičku (Pavlinku), která patřila mezi mladší děti, nenastal žádný problém. Tato dívka zprvu naprosto odmítla pracovat. Když jsem jí však vysvětlila, že na dalším setkání budou hotové maňásky omalovávat, tak projevila zájem. Rozhodující moment nastal, když jsem ji upozornila, že všechny ostatní děti si příště budou mít s čím hrát a na čem pracovat, ale ona nikoli. Všechny ostatní děti projevovaly spontánní a nadšený zájem. Neustále chodily s dotazy ohledně velikosti nastříhaných čtverečků (technologický postup) apod. Bylo tedy jasně patrné, že je práce s novým materiálem neodradila, naopak velmi je zaujala a oslovila. K tomuto zájmu a oživení dle mého názoru určitě přispěl i fakt, že děti musely pracovat z technologických důvodů ve dvojicích, kdy jeden poskytl svou ruku pro základ maňáska a druhý tvořil a po vytvrdnutí sádry si role vyměnily. I toto bylo pro děti nové, protože při práci s keramickou hlinou pracují každý sám.

Velmi zajímavé bylo sledovat, jak se při vzájemné spolupráci prosazují. Kromě již výše zmíněné dívky všechny děti pracovaly velmi aktivně a vůbec jsem nezaznamenala jakýkoli problém. Živě diskutovaly a zkoušely různé polohy rukou tak, aby dosáhly dle jejich názoru co nejpřesvědčivější pozice pro charakteristiku dané postavy. V této fázi bylo podle mne velmi náročné pro jejich fantazii vcítit se do tvůrčího přístupu natolik, aby pro ně ruka představovala konkrétní zvíře.

Tento úkol vyvolával největší pozdvižení a byl předmětem největších diskuzí. I při této činnosti vynikl již výše několikrát zmiňovaný chlapec Vojta. Jeho maňásek hlavy žirafy byl zvolen naprosto brilantně a přitom velmi jednoduchým způsobem. Tento chlapec má podle mého názoru opravdu velmi velkou fantazii a schopnost ji realizovat ve výtvarném projevu. Dvě děti zvolily k vytvoření maňáska pouze část ruky (jen tři prsty), čímž se rovněž odlišily od zbytku kolektivu. Tento netradiční přístup mne mile překvapil a pro tvorbu maňásků byl přínosný.

Na základě svých záznamů z předešlých částí projektu jsem sledovala, jestli si děti vyberou ke své nynější tvorbě stejnou postavičku. Musím konstatovat, že výběr postavy maňáska v podstatě vůbec nesouvisel s volbou předešlých postav. Rovněž tak složitost tvorby postavy neměla v tomto případě žádný vliv. Domnívám se, že tento fakt byl způsoben tím, že si děti nedovedly odvodit složitost tvorby postavy. Důvodem bylo, že neznaly potřebný technologický postup. Na druhé straně to však tím pádem poskytlo dětem větší prostor pro fantazii, protože nebyly dopředu svázány vědomostí o této skutečnosti. Tím pádem toto hledisko při svém výběru vůbec neuplatňovaly. Je zde tedy patrné, že i u dětí této věkové kategorie znalost postupu tvorby již do značné míry ovlivňuje způsob výběru. Jestliže nejsou touto znalostí „svázány“, je jejich volba podstatně svobodnější.

Novost a neobvyklost práce byla zdůrazněna i v závěru schůzky, kdy si děti s již ztvrdlými výtvary naprosto spontánně hrály, pobíhaly po dílně a navzájem si svá dílka ukazovaly. Také při příchodu rodičů je okamžitě zatáhly ke svým výtvorům a nadšeně vyprávěly, co a jak dnes dělaly a co má maňásek představovat. Samotní rodiče pak byly povětšinou fantazií svých dětí velmi mile překvapeni. Jejich častým dotazem pak bylo, jestli si děti po dotvoření (domalování) maňásků budou moci tyto odnést domů. Znovu se tedy potvrdilo, že děti této věkové skupiny lze poměrně

snadno zaujmout a nadchnout pro nové věci, nové pracovní postupy apod. Důležité však je připomenout význam důslednosti pedagogického pracovníka. Ten musí využít počátečního nadšení dětí, udržovat jej a směřovat tak, aby děti dílo dokončily a nezůstalo jen u polotovaru. Tato motivace je velmi důležitá a mně se podařila na základě toho, že jsem dětem již teď připravila a předvedla barvičky, se kterými příště budeme maňásky malovat. Zvolila jsem samozřejmě pestré barvy, které jsou dětskému světu nejbližší. Na dětech bylo vidět, že se na další setkání těší a již dopředu vykřikovaly, kterou barvu použijí a zároveň, tak jak je u dětí zvykem, naprosto bezprostředně do této diskuze zapojily i rodiče.

Barvení maňásků

Hra pro tuto hodinu se jmenuje Pes a kočka. Pro hru vybereme dva hráče, z nichž jeden představuje psa a druhý kočku. Dítě, které představovalo psa, mělo zavázané oči a štěkotem volalo kočku. Dítě představující kočku mělo nohy svázané k sobě. Odpovídalo mňoukáním a mohlo před psem poskoky unikat. Ostatní děti byly rozmístěny v prostoru, tak aby byl zaplněn a tudíž pes neměl hledání příliš jednoduché. Překážky se nesměly přemisťovat a měly dodržovat „režim“ ticha. Je potřeba podotknout, že tento „režim“ je v podstatě iluzorní, protože se mi ještě nikdy nestalo, aby děti ticho skutečně udržely. Vedoucí však musí do značné míry ticho skutečně udržet, alespoň v takové míře, aby oba hlavní protagonisté mohli vůbec hru hrát. Je dobré každé kolo hledání psa a kočky časově limitovat. Tato hra opět podporuje spolupráci a soužití kolektivu. Pro aktivní hráče pomáhá rozvíjet prostorovou orientaci. Počet dětí při této hře je v podstatě libovolný, ale je samozřejmé, že pro zdárný průběh hry by jich mělo být alespoň šest. Dětem se tato hra líbila, ale bylo patrné, že některé předešlé hry (většinou hry akčnější) byly dětmi přijímány s daleko větším nadšením a nasazením.

Po ukončení hry jsem navázala na předešlou schůzku a byla jsem mile překvapena, že u dětí stále ještě nevyprchalo kouzlo nového materiálu a nové práce.

Pro barvení maňásků jsme použili akrylové barvy. Děti měly dokonce z domova promyšleno, jakými barvami budou své maňásky barvit. Po krátkém přivítání a zopakování úkolu se proto na barvení vrhly nadšeně a za vzájemného pokřikování. Bylo zajímavé sledovat vznik zvířátek. Mnohdy mne děti svou fantazií velmi překvapily. Například, když se ze sevřené pěsti vyklubala hlava Hydry. V místech, kde se dotýkaly prsty s dlaní, vznikla pootevřená ústa (viz. obr. 22, vpravo dole). Děti si navzájem dokazovaly, které zvíře je silnější apod.

Po domalování maňásků si je navlékly na ruce a po zbytek hodiny si s nimi hrály. Těšily se, že si maňásky vezmou domů a předvedou je rodičům. V této hodině žádné z dětí nevykazovalo pasivitu. Všechny včetně mladších se zapojily velmi aktivně a bylo tedy vidět, že je práce velmi baví. Na závěr jsem je seznámila s prací, kterou budeme dělat na příští schůzce a tj. barvení židliček. Tato činnost byla pro ně natolik neobvyklá, že se rozcházely domů a živě diskutovaly, jak si svou židličku nabarví.

V této části projektu jsem nezaznamenala kromě počáteční neochoty dívky jménem Pavlínka vůbec žádné váhání co se týče výběru postav ani při samotné realizaci maňásků. Oproti předchozím částem projektu zde tedy došlo k posunu. Domnívám se, že tento posun byl způsoben tím, že jak materiál, tak způsob práce byl pro děti nový, a tudíž nebyl při začátku činnosti pro ně žádným způsobem omezující.

14.8 Barvení židliček

Pro zahájení tohoto setkání jsem si vymyslela hru, kterou jsem pojmenovala Rozsvěcení žárovek. Z dětí jsem sestavila dvě družstva. Obě družstva se posadila na židličky do řady proti sobě. Doprostřed takto vzniklých řad jsem postavila dvě prázdné židle. Na můj povel postupně děti vybíhaly. Za úkol měly sednout si na prázdné židle a tím rozsvítit žárovku. Začátek byl pro obě družstva ve stejném časovém okamžiku. Družstvo, jehož členové rozsvítili všechny žárovky jako první (tzn. všichni usedli do židle) a vrátili se zpět na židli, na které seděli původně, vítězí. Tato hra je co do počtu hráčů opět v podstatě neomezená, protože pokud je hodně dětí, prostě vytvoříme potřebný počet družstev. Družstva je dobré postavit

minimálně z pěti členů a maximum se dle mých zkušeností pohybuje zhruba okolo patnácti hráčů na jedno družstvo. Při větším počtu hráčů v družstvu ztrácí hra na dynamičnosti a atraktivitě. Je to v podstatě obdoba klasické štafety, její výhodou však je, že se dá hrát ve venkovním prostoru (zde nepoužíváme židle, stačí když děti sedí na zemi), ale zároveň není problém tuto hru hrát i v alespoň středně velké místnosti. Vzhledem k tomu, že se opět jednalo o výrazně pohybovou hru, byl tato hra dětmi přijata s nadšením. Musím konstatovat, že toto nadšení u dětí hra vyvolávala vždy, kdykoli jsem ji hrála i v minulosti.

Poté co jsme uvedli místnost zpět do původního stavu, zeptala jsem se dětí na reakce rodičů, když si přinesly domů maňásky. Všechny děti vyprávěly, že byli rodiče velmi překvapeni a maňásci se jim líbili. I z reakcí samotných rodičů když děti na hodinu přiváděli, jsem vypožadovala, že se nadšení dětí z neobvyklé práce přeneslo i na ně. Po tomto úvodu jsem dětem podrobně vysvětlila jejich současný úkol. Vzhledem k tomu, že již ze závěru předchozí hodiny zhruba věděly, co budou dělat, měly předem promyšlené, jakým způsobem a jakými barvami budou židličky pomalovávat. Práce se proto rozběhla velmi rychle a bez komplikací. Ke změně vybrané postavy či barvy při samotné realizaci nedošlo ani v jednom případě. Zajímavé bylo sledovat jak jednotlivé děti tvorbu pojaly. Například při vzniku žiraf jedna dívka použila židli pouze jako malířskou plochu, na kterou nakreslila hlavu žirafy (viz. obr. 25). Druhá dívka však žirafu vytvořila z celé židle, a tak hlavu tvořilo opěradlo, trup sedadlo a nohy nožičky od židle (viz. obr. 24, židle se žlutým opěradlem).

Na konci hodiny byly děti spokojené, že každé má svou židličku a bylo vidět, že si ji vzaly opravdu za svou. Přenášely si své židličky k jiným pracovním stolům apod. Při odchodu se pak samozřejmě nezapomněly pochlubit svým rodičům.

14.9 Shrnutí

Na závěr této části projektu musím zkonstatovat, že ačkoliv se jednalo o aktivity, které byly pro děti naprosto nové, tak jsem nezaznamenala žádné rozpaky při samotné realizaci. Na rozdíl od předchozí části (vymýšlení a přehrání příběhu) se zde neprojevil žádný rozdíl mezi mladšími a staršími dětmi. Obě skupiny pracovaly spontánně a bez nutnosti vedení. Tento fakt byl podle mne způsoben tím, že ačkoliv se jednalo o neznámý způsob tvorby, přesto jsme v tomto případě zůstali u tvorby převážně manuální. Potřeba vedení zůstala v podstatě pouze na mé osobě a týkala se u všech dětí prakticky výhradně dotazů na technické provedení (např. velikost čtverečků, množství použité vody atd.).

Ani při malování židliček nebyly patrné žádné rozdíly v přístupu dětí. Jejich potřeba vedení byla dokonce ještě nižší, protože téměř odpadly dotazy na technické provedení. Potěšující byla míra ztotožnění se dětí s úkolem, protože povětšinou z domova přicházely s jasnou představou.

14.10 Závěrečná schůzka s dětmi

Na této schůzce jsem se soustředila již spíše jen na posílení dobrých pocitů dětí. Po celou dobu projektu jsem si schovávala jednu z nejlepších her, kterou znám. Pro hru je potřeba minimálně šest dětí. Dopředu jsem si připravila dostatečný počet podélně rozřezaného umělohmotného potrubí vhodného průměru. Jednotlivé kusy potrubí jsem nařezala na kousky dlouhé zhruba třicet centimetrů. Dětem jsem potrubí rozdala a vzhledem k hezkému počasí jsme hru hráli venku. Úkolem dětí bylo skládat potrubí tak, aby jakmile jsem do něj položila tenisový míček, se tento plynule pohyboval a napodoboval tím tekoucí vodu. Děti, kterým voda potrubím již protékla, se okamžitě přemísťovaly na konec potrubí, aby míček nespádl na zem a mohl pokračovat v pohybu. Tato hra je opětovně pohybově velmi náročná. Klade vysoké nároky na rychlý běh a koordinaci se spoluhráčem (spojení potrubí a zajištění plynulého pohybu míčku). Zároveň není hrou konfrontační, nejde o vítězství jednoho družstva nad

druhým či o vítězství jedince nad ostatními. Opětovně tedy podporuje kolektivní spolupráci.

Po skončení hry jsem si s dětmi povídala o průběhu celého projektu. Zejména mne zajímalo, která figurka se jim lépe dělala a jaká část se jim nejvíce líbila. Z diskuze vyplynulo, že mé pozorování ohledně výběru figurek při tvorbě bylo správné. To znamená v první části projektu to byly figurky jednodušší pro tvorbu, ale celkově zvítězila druhá část, kdy volily pouze na základě své fantazie či sympatie s postavou.

Tak jak jsem na začátku uvedla, dostaly děti na výběr, kterou figurku si odnesou domů. Jejich výběr k mému mírnému překvapení byl zhruba půl na půl mezi figurkami ze známé pohádky a figurkami z neznámého příběhu. Můj předpoklad byl, že převážná část z nich si vybere postavy z pohádky Madagaskar. Při samotném výběru děti akceptovaly podmínku, že si mohou vybrat postavku pouze jedinou a nepostihla jsem žádné větší váhání. I přes to však zavládlo všeobecné nadšení, když jsem jim řekla, že si mohou odnést figurky obě.

Tohoto nadšení dětí jsem využila k tomu, abych jim poděkovala a rozloučila se s nimi.

15 Zhodnocení aktivity dětí v jednotlivých činnostech

Pro snazší orientaci jsem na dle svých záznamů z jednotlivých setkání s dětmi vypracovala tabulku. Tabulka je členěna podle věku dítěte a jednotlivých aktivit. Hodnocení je samozřejmě na základě mého subjektivního pozorování, nicméně po seznámení s dětmi jsem přesvědčena, že odpovídá činnosti a zapojení dětí. Hodnoceno je stupnicí od jedné do pěti, přičemž míra aktivity odpovídá klasifikaci jako ve škole (1 – největší, 5 – nejmenší). Pro co nejpřesnější hodnocení jsem využívala také znamének plus a mínus tak, aby stupnice hodnocení měla co největší rozsah. V tomto případě se jedná výlučně o hodnocení aktivity a zapojení dětí do jednotlivých činností, nikoliv jakéhokoliv hodnocení výrobku.

Porovnání aktivity dětí při jednotlivých činnostech

Jméno	Věk	Míra aktivity					
		*Aktivita 1	Aktivita 2	Aktivita 3	Aktivita 4	Aktivita 5	Aktivita 6
Pavlinka	8 let	1	1	3	3	2 -	1
Honzík	7 let	1	1	3	3	1	1 -
Vojta	11 let	1	1	1 +	1	1	1
Vojtík	7 let	1	1 -	3	4	1	1
Maruška	7 let	1	1 -	4	4	1	2
Honzík	8 let	1	1	1	2	1	1
Verča	11 let	1	1	1 -	2	1	1
Anna	10 let	1	1	1	1 -	1	2
Tomáš	10 let	1	1	2	2	1 -	1
Viktor	8 let	1	1	4	4	1	1
Anetka	7 let	1	1	3	3	1	1

Aktivita 1 – tvorba figurek z pohádky Madagaskar

Aktivita 2 – tvorba figurek z příběhu Laň s měděnými kopýtky

Aktivita 3 – vymýšlení nového příběhu

Aktivita 4 – prezentace nového příběhu

Aktivita 5 – tvorba sádrových maňásků

Aktivita 6 – malování židliček

Z výše uvedené tabulky jasně vyplývá, že v prvních a posledních dvou aktivitách mezi dětmi nebylo výrazných rozdílů a to ani z hlediska věkové struktury, tak ani z hlediska pohlaví dítěte. Diferenciace aktivity mezi dětmi začala až při třetí aktivitě, tj. vymýšlení příběhu, stejný trend pokračoval při aktivitě čtvrté. Zde je zcela jasně patrný vliv věku, kdy se starší děti i při těchto dvou aktivitách dokázaly zapojit aktivně a bez pobízení. Vzhledem k tomu, že

v této skupině dětí byla i dívka, myslím si, že ani zde pohlaví nehraje roli. Jde tedy výhradně o vliv věku dítěte.

Jsem přesvědčena, že v tomto případě zde také přistupuje vliv delší školní docházky. Zde dítě postupně nabírá zkušenosti při sebe prezentaci (zkoušení, úkoly apod.) a také při zvládání sebeprosazování. Projevuje se zde tedy již vliv získaných zkušeností a návyků.

16 Závěrečné shrnutí

V celém projektu jsem se snažila na základě svých zkušeností pracovat s dětmi tak, aby jednotlivá setkání probíhala v přátelském duchu, aby se děti na setkání těšily. Hlavní myšlenkou vždy bylo jednotlivé hodiny vést tak, aby byly pokud možno co nejrozmantější a zahrnovaly jak fyzický pohyb, tak tvůrčí činnost samotnou. Snažila jsem se též vždy děti motivovat k tomu, aby se na příští setkání těšily a přišly v co největším počtu. Toto se mi po celou dobu projektu dařilo. Výjimkou byla pouze jediná schůzka, kdy přišlo opravdu málo dětí. Důvodem však byla velká nemocnost.

Z celé skupiny dětí svým aktivním přístupem a zároveň neobvyklou formou myšlení vynikal chlapec jménem Vojta. Byl pro mne při každé činnosti oporou a hlavní spojkou s kolektivem. V celé skupině se však nevyskytl žádný problémový jedinec a veškeré drobné problémy či nedorozumění jsme v rámci vzájemné spolupráce velmi rychle vyřešili. Z celého projektu jsem vzhledem k tomu, že se děti na naše setkání těšily, a také k pozitivním ohlasům od rodičů, měla velmi dobrý pocit.

Na závěr tohoto shrnutí uvádím dětmi vymyšlený příběh, který jsem již nijak neupravovala pro zachování jeho autentičnosti.

16.1 Píp versus Hydrant

Byli jedni tučňáci (Jack, John, Georg a Píp) a ti se vypravili na poušť. Tam byla skála, oni se o ni opřeli a ve skále se objevil otvor. Tučňáci byli zvědaví, tak do něj vlezli. Když tam vlezli, skála se za nimi zavřela. Tučňáci byli odříznutí od

okolního světa. Přišli tam indiáni a přivázali je ke stromům a pak je mučili. Každý tučňák rozvázal svého kamaráda. A tak se vysvobodili. Přišel tam lev Alex a vyvedl je ven ze skály. Pak přišla příšera Hydrant a na všechny bafla. Tučňáci ji zkontrolovali. Tučňáci se domluvili s Alexem, že každý půjde z jedné strany, vezmou provaz a Hydranta svážou. Ale nebylo to lehké, protože příšera se pořád mlela. Náhle uviděli ztroskotané letadlo, ve vodě našli náhradní díly a tak ho opravili. Chtěli se dostat pryč, tak do letadla dali pružinu a ta je odpálila, motor naskočil a odletěli. Letadlu se po chvíli všechny motory zase vypnuly a letadlo spadlo. Tučňáci však přežili. Jak padali z letadla, pružina je odpálila do vzduchu a pak padali na zem. Po chvíli přistáli na obrovské haldě slámy. Měli štěstí, protože spadli kousek od kamenné cesty. Když se vzpamatovali, všimli si, že vedle nich jsou koně, kteří stojí v hnoji. Odporně jim zapáchaly nohy. Až se tučňákům udělalo špatně. Utíkali pryč. Co nejdál od „smrad'ochů“. Došlo jim, že už nejsou v pouštní krajině, ale v buši. Najednou zahlédli lva a zakřičeli Alexi, kamaráde, dlouho jsme se neviděli. Alex se otočil a tučňáci strnuli. Alex to nebyl. Místo Alexe tam stál zlý divočák Libor. Ten se naštvál a chtěl je všechny sežrat. V tom přes cestu přeběhla laň Artemedie a divočák se zalekl a přivedl si kamaráda býka Arnošta. Arnošt však brzy zjistil, že to byl planý poplach. V tu chvíli se lidožravý pták Albert znovu vrátil s prázdným žaludkem a jako předkrm si chtěl dát tučňáky. Ten nejmenší tučňák Píp byl dál od svých bratrů, a proto Albert neváhal, chytil ho do zobáku a odnesl ho do doupěte. Hnízdo měl zhotovené z obrovského množství provazů, provázků a lián. Pípa napadlo, že by toho mohl využít a po chvíli nastalo v jeskyni ticho. Za chvíli se začal ozývat hrozný křik a Píp vylezl z jeskyně a táhl za sebou do sítě zamotaného Alberta. Na obloze se objevil zvláštní stín. Po chvíli bylo rozeznatelné, že to je letadlo. Řídil ho pilot Melman a tučňáky vyzvedl a letěl s nimi zpátky do New Yorku do Zoo.

Závěr

Na samém začátku projektu jsem si stanovila několik cílů a zde bych ráda provedla jejich rekapitulaci. Mým prvním cílem bylo přinést do této skupiny nové podněty pro práci s dětmi. Na základě nadšených reakcí dětí i rodičů a diskuze s vedoucí kroužku mám za to, že tento cíl se mi podařilo beze zbytku naplnit. Druhým cílem pak bylo připravit pro děti netradiční osnovy pro další práci. I tady se mi podařilo tento cíl splnit, protože již v průběhu projektu samotného jsem s vedoucí kroužku spolupracovala na přípravě dalších setkání po skončení projektu. Dalším cílem, který jsem si dala, bylo vytvořit systém na sebe navzájem navazujících hodin, v nichž se postupně zvyšuje složitost tvorby dětí. I tento cíl se mi díky struktuře projektu podařilo dosáhnout a jsem přesvědčena, že pro děti byl přínosem. Čtvrtý cíl byl rovněž již strukturou projektu splněn a děti při své spolupráci na mém projektu zkusily čtyři nové způsoby tvorby a byly jimi velmi zaujaty. Na splnění pátého cíle jsem spolupracovala společně s vedoucí kroužku a dávala jsem si záležet zejména na té části, kde jsem děti motivovala ke spolupráci na další schůzce. Vzhledem k tomu, že všechny děti na schůzky docházely pravidelně a s nadšením, považuji i tento cíl za splněný. Při plnění dalšího cíle jsem používala formu spolupráce při samotné tvorbě (vymýšlení příběhu, dramatická část, tvorba maňásků atd.) a také zařazení her vyžadujících vždy spolupráci nejméně dvou dětí. Tento cíl byl pro mne důležitý a jsem ráda, že spolu děti jak při průběhu tak po skončení projektu mnohem více komunikovaly. Nárůst této vzájemné komunikace byl opravdu zřetelný. Splnění tohoto cíle byl pro mne jeden z hlavních cílů projektu a jsem ráda, že se mi toto podařilo. Splnění následujícího cíle vyplynulo vcelku samozřejmě v důsledku splnění cílů předcházejících. Aktivita dětí ve všech částech projektu byla výrazně vyšší. Předposledního cíle mého projektu jsem dosáhla na základě uskutečnění rozmanitých tvůrčích činností a také zapojením her. Tímto jsem dosahovala různorodé struktury každé schůzky, udržení pozornosti, zápalu a aktivity dětí. Tento přístup je sice poněkud časově náročný, nicméně velmi důležitý.

Poslední cíl jsem plnila průběžně při realizaci všech částí projektu a porovnání a vyhodnocení dětí v jednotlivých činnostech je shrnuto v kapitole nazvané Zhodnocení aktivity dětí v jednotlivých činnostech.

Pedagogika volného času s postupem dnešní doby a se zvyšujícím se vzděláním obyvatelstva a nároky na něj kladené nabývá na stále větším významu. Poznání, že nejen školní vzdělání a vědomosti utváří osobnost člověka, prostupuje postupně celou společností, a tím se dostává do popředí problematika volnočasových aktivit. Nejdůležitější částí těchto aktivit je zcela samozřejmě struktura těchto aktivit pro předškolní, mladší školní a starší školní věk. Důvodem je skutečnost, že na rozdíl od starších věkových skupin obyvatelstva děti potřebují vedení i v této oblasti. Toto vedení by mělo být velmi citlivé, v žádném případě stresující, ale přesto musí přispívat k rozvoji osobnosti dítěte, a to pokud možno nenásilnou a motivační formou. Důležité je také klást velký důraz na to, aby dítě nebylo přetěžováno přílišnou četností aktivit nebo ambicemi svého okolí. S ohledem na čas a finance rodičů a společnosti je také nutno přihlížet ke schopnostem, možnostem a preferencím dítěte.

Tato problematika bude i do budoucna zaznamenávat velký rozvoj a bádání v této oblasti je v podstatě nikdy nekončícím úkolem. Využití své práce spatřuji zejména v nabídnutí méně tradičních přístupů k práci s dětmi, vytvoření jednoduchého modelu pro přípravu práce s dětmi a v důrazu na spolupráci kolektivu a vztahy uvnitř skupiny. Tento aspekt v dnešní době značné individualizace společnosti považuji za zvláště významný.

Použitá literatura

BEAN, R. *Jak rozvíjet tvořivost dítěte*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-035-9.

DACEY, J. S., LENNON, K. H. *Kreativita*. Praha: Grada Publishing, 2000.
ISBN 80-7169-903-9.

EYSENCK, M. W. *Kognitivní psychologie*. Praha: Academia, 2008.
ISBN 978-80-200-1559-4.

FICHNOVÁ, K., SZOBIOVÁ, E. *Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencí dětí – náměty k RVP pro předškolní vzdělávání*. Praha: Portál, 2007.
ISBN 978-80-7367-323-9.

CHALUPA, B. *Tvořivé myšlení – tvořivost jako dobrodružství poznání*.
Brno: Barrister & Principal, 2005. ISBN 80-7364-007-4.

KÖNIGOVÁ, M. *Tvořivost = kreativita*. Praha: Univerzita Karlova, 1999.
ISBN 80-85899-71-X.

KÖNIGOVÁ, M. *Tvořivost, techniky a cvičení*. Praha: Grada, 2007.
ISBN 978-80-247-1652-7.

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1284-9.

MAŇÁK, J. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. Brno: Masarykova univerzita, 1998. ISBN 80-210-1880-1.

NAKONEČNÝ, M. *Úvod do psychologie*. Praha: Academia, 2003.

ISBN 80-200-0993-0.

PAUSEWANGOVÁ, E. *100 her k rozvoji tvořivosti v předškolním a mladším školním věku*. Praha: Portál, 1992. ISBN 80-85282-28-3.

PÁVKOVÁ, J. a kol.: *Pedagogika volného času*. Portál, 1999.

ISBN 80-7178-569-5.

PIAGET, J., INHELDOVÁ, B. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 1997.

ISBN 80-7178-407-9.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*.

Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

QUESNEL, A. *Mýty a legendy – Egypt, Řecko a Galie*. Bratislava: Gemini, 1992.

ISBN 80-85265-50-8.

ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7367-124-7.

ŠIKULOVÁ, R., RYTÍŘOVÁ, V. *Pohádkové příběhy k zábavě i k učení*. Praha:

Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1361-6.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie – dětství, dospělost, stáří*. Praha:

Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

ZIMBARDO, P. G., GERRIG, R. J. *Psychologie*. München: Pearson Studium,

2008. ISBN 978-3-8273-7275-8.

ŽÁK, P. *Kreativita a její rozvoj*. Brno: Computer Press, 2004.

ISBN 80-251-0457-5.

WWW stránky:

<http://www.msmt.cz/ministerstvo/podnikatel-evropsky-rok-kreativity-a-inovaci-2009>

http://www.create2009.europa.eu/zakladni_informace_o_roku.html

<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2008:348:0115:0117:CS:PDF>

<http://www.proculture.cz/cultureinfo/evropska-unie/manifest-pro-tvorivost-a-inovace-v-evrope-2288.html>

Seznam příloh

Příloha I.:	Fotografie z tvorby postaviček z pohádky Madagaskar
Příloha II.:	Fotografie hotových výrobků z pohádky Madagaskar
Příloha III.:	Fotografie z tvorby postaviček z příběhu Laň s měděnými kopýtky
Příloha IV.:	Fotografie hotových výrobků z příběhu Laň s měděnými kopýtky
Příloha V.:	Fotografie z přehrávání nové pohádky
Příloha VI.:	Fotografie z tvorby sádrových maňásků
Příloha VII.:	Fotografie hotových maňásků
Příloha VIII.:	Fotografie židliček
Příloha IX.:	Fotografie ze hry na Mumie
Příloha X.:	Stručný obsah pohádky Madagaskar
Příloha XI.:	Příběh Laň s měděnými kopýtky

Přílohy:

Příloha I.: Fotografie z tvorby postaviček z pohádky Madagaskar

Obr. 1



Obr. 2



Obr. 3



Obr. 4



Obr. 5



Obr. 6



Obr. 7



Obr. 8



Obr. 9



Příloha II.: Fotografie hotových výrobků z pohádky Madagaskar

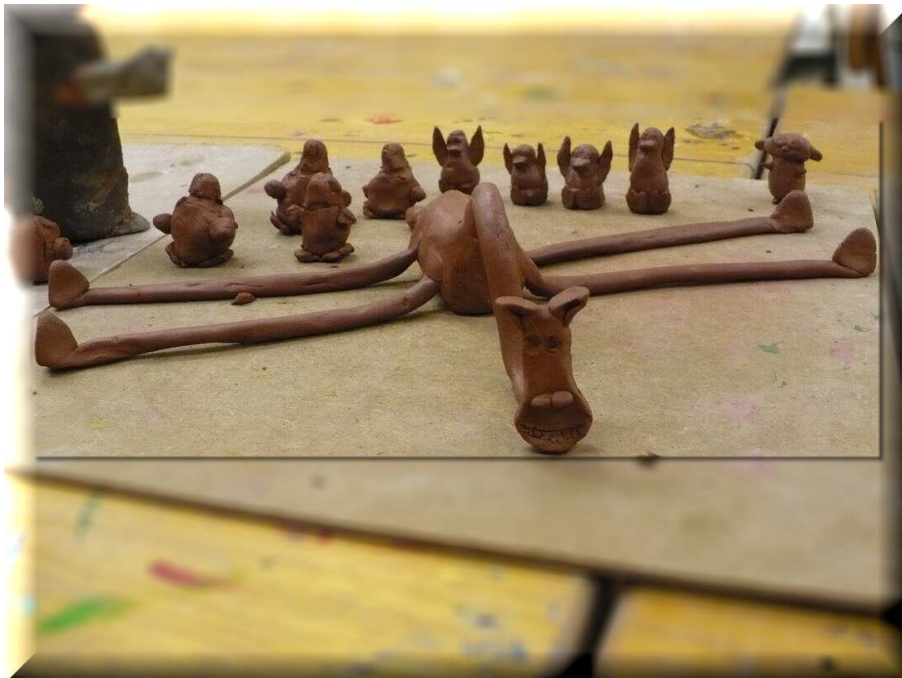
Obr. 10



Obr. 11



Obr. 12



Příloha III.: Fotografie z tvorby postaviček z příběhu Laň s měděnými kopýtky

Obr. 13



Obr. 14



Obr. 15



Obr. 16



Příloha IV.: Fotografie hotových výrobků z příběhu Laň s měděnými kopýtky

Obr. 17



Příloha V.: Fotografie z přehrávání nové pohádky

Obr. 18



Obr. 19



Příloha VI.: Fotografie z tvorby sádrových maňásků

Obr. 20



Obr. 21



Příloha VII.: Fotografie hotových maňásků

Obr. 22



Příloha VIII.: Fotografie židliček

Obr. 23



Obr. 24



Obr. 25



Obr. 26



Příloha IX.: Fotografie ze hry na Mumie

Obr. 27



Obr. 28



Příloha X. : Stručný obsah pohádky Madagaskar

Pohádka vypráví příběh čtyř přátel – zvířátek z newyorské ZOO. Hlavními postavami je lev Alex, hrošice Gloria, žirafa Melman a zebra Marty. Tato zvířátka jsou již značně zvyklá na tamní péči a tudíž i rozmazlená. Jednoho dne se Marty za pomoci tučňáků rozhodne opustit ZOO. Ostatním kamarádům (hlavně Melmanovi) se nechce, ale nakonec se za ním vydají. Zvířátka jsou chycena ošetřovateli a odeslána lodí v přepravních bednách do Afriky. Pomocí tučňáků se čtyřem přátelům podaří osvobodit. Nakonec se dostanou na ostrov Madagaskar. Zde jsou zvířátka nucena postarat se sama o sebe. Toto je samozřejmě pro zvířátka ze ZOO docela náročná situace. Musejí se naučit bránit, ulovit kořist .. a přitom neulovit některého ze svých kamarádů..

Laň s měděnými kopýtky

Héraklés se opatrně brodil močálovitou krajinou v okolí Lerna. Náhle se zastavil. Prstem ukázal na jeden strom a obrátil se na svého synovce Ioláa: „Podívej se, to je platan, o kterém mi řekla velká bohyně Athéna! Pod ní je úkryt Hydry.“ Ioláos potom zapálil oheň a přichystal hořící šípy. Héraklés jich několik vystřelil směrem ke stromu. Z močálu prudce vyskočila příšera.

Hydra měla psí tělo a na něm devět příšerných hadích hlav. Jedna z nich prý byla nesmrtelná. Héraklés se rozehnal těžkým kyjem a ze všech sil třískal do hlav obludy. Hned však viděl, že místo každé rozbité hlavy vyrostly dvě nebo tři nové. Synovec zatím podpálil nejbližší stromy a hořícími větvemi rychle opaloval krky zbavené hadích hlav, které jeho strýc srážel kyjem. Posléze zůstala ze všech hlav jen ta nesmrtelná, jejíž část

byla ze zlata. Héraklés zahodil kyj a jediným sekutím srpu hlavu uťal. Hlava nepfestala syčet, ale hrdina na ni rychle přivalil velký balvan.

Héraklův pán Eurystheus však ještě nebyl spokojen. „Teď mi musíš chytit laň žijící v Kerynei a přivést ji živou do Mykén!“

Héraklés nevěděl, co si počít. Pravda, laň není nějaká nebezpečná obluda. Ale chytit toto bájně zvíře bylo skutečně nemožné. Laň měla zlaté parohy a nezničitelná měděná kopyta. Říkalo se o ní, že je neunavitelná a úžasně rychlá v běhu. Héraklés se vydal na cestu. Celé dny kráčet lesy a údolím, horami a pláněmi. Nakonec laň zahlédl, ale ta ihned ucítila přítomnost cizího člověka. Vyrazila a rychlostí blesku zmizela. Hrdina se pustil za ní, ale nejenže se mu nepodařilo ji dosáhnout, dokonce se k ní ani nepřiblížil. Chvilí se mihla v dálce, jako kdyby se mu posmívala. Jakmile vykročil tím směrem, zvíře se závratnou rychlostí vzdálilo. Laň ho přivedla až ke studeným, mlhavým zasněženým končinám, které obývali severští lidé — Hyperboréové. Héraklés laň neúnavně pronásledoval i ve sněhu a na ledě, i v nízkých březinách a v hustých jedlových lesích. Po celý rok se však ke zvířeti ani nepřiblížil. Jednoho dne spatřil laň na břehu, jak pije vodu z řeky. Na chvíli zaváhal. Honit ji nemělo smysl, byla příliš daleko. Napjal luk a pečlivě zamířil na přední běhy zvířete. Šíp proletěl lani mezi kostí a šlachou na obou předních nohách a znehybnil ji. Z rány nevytekla ani kapka krve.

Héraklés radostně vzkřikl a běžel k lani. Opatrně vytáhl šíp, svázal zvířeti nohy a položil si je na ramena. Vtom se mu zjevila bohyně lovu Artemis. Promluvila k němu: „Tato laň je zasvěcena mně, nemáš na ni právo!“ Šilák utišil Artemidin hněv. Vysvětlil ji, že chytil laň jen proto, že mu to přikázal jeho pán, ne proto, aby bohyni urazil. Je-li někdo zodpovědný, není to on, ale Eurystheus. Artemis se dala přesvědčit a nechala ho odejít.

V Mykénách na něj čekala další úloha! Měl chytit strašného a krvelačného kance, který žil v oblasti Erymantheje. Předtím však bylo třeba vyčistit chlěvy krále Augeia. Tento nedbalý panovník už léta nedával vyházet hnůj ze svých koníren, které překvapovaly špinou a široko daleko se z nich šířil nevýslovně odporný zápach. Héraklés proboural ve zdech konírny na dvou místech otvory, obrátil toky dvou blízkých řek a nechal je protéci stájemi. Voda odnesla všechnu špinu.

Potom vystopoval lidožravé ptáky. Žili při Stymfálském jezeře a měli měděné drápy, pera i zobáky. Mnoho jich postřílel lukem a ještě víc zahnal do dalekých končin. Potom přeplul moře, aby zkrotil býka s ohnivými nozdrami, který dlouho pustošil ostrov Krétu. Na druhém konci Řecka se zmocnil obávaných masožravých hřebců ukrutného krále Dioméda. Když vykonal těchto osm hrdinských činů, vrátil se k Eurystheovi. Čekali ho další těžké zkoušky.

Zdroj: QUESNEL, A. *Mýty a legendy – Egypt, Řecko a Galie*. s. 72 – 73.

Abstrakt

PLETKOVÁ, P. *Rozvoj výtvarné tvořivosti dětí v rámci PVČ – mladší školní věk*. České Budějovice 2010. Diplomová práce. Jihočeské univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce Mgr. Irena Kovářová.

Klíčová slova: volnočasové aktivity, pedagogika volného času, tvořivost, rozvoj tvořivosti, bariéry v tvořivosti, mladší školní věk, tvořivé myšlení, tvořivé dítě

Práce je zaměřena na rozvoj tvořivosti dětí mladšího školního věku v rámci pedagogiky volného času. Práce je rozdělena na dvě části a to teoretickou a praktickou. V teoretické části jsou vysvětleny jednotlivé pojmy týkající se tvořivosti, dále různé pohledy na tvořivost, bariéry tvořivosti, jejich překonávání a také vztahu rodiny a tvořivého dítěte.

V praktické části je práce zaměřena na tvorbu a uskutečnění projektu, který vytváří osnovy pro vzorové hodiny dětí mladšího školního věku. V projektu je sledována myšlenka vícestupňové struktury práce s dětmi v navazujících cyklech. Projekt je uskutečňován v pěti postupně na sebe navazujících krocích tak, aby byly využity všechny možnosti daného zařízení a stupňován důraz na postup v tvorbě dětí.

Abstract

Development of Creativity in Children within the Scope of Leisure Time Education – Younger School Age.

Keywords: leisure time activities, leisure time education, creativity, creativity development, creativity barriers, younger school age, creative thinking, creative child

The thesis is focused on development of creativity in younger school-age children within the scope of leisure time education. The thesis is divided into a theoretical and a practical part. The theoretical part describes various terms relating to creativity, various views of creativity, creativity barriers and their overcoming, and the relationship between a family and a creative child.

The practical part of the thesis is focused on elaboration and implementation of a project creating the syllabi of sample lessons for younger school-age children. Following the idea of a multi-stage structure of work with children in consecutive cycles, the project is implemented in five consecutive steps allowing utilization of all opportunities offered by the particular facility and gradation of the emphasis on advancement in creative activities of children.