



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická



Smyslové poznávání přírody jako součást výtvarných činností v mateřské škole

Bakalářská práce

Studijní program: B7507 – Specializace v pedagogice
Studijní obor: 7531R001 – Učitelství pro mateřské školy
Autor práce: **Lucie Judlová**
Vedoucí práce: Mgr. Zuzana Pechová, Ph.D.



ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Lucie Judlová**
Osobní číslo: **P15000692**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Učitelství pro mateřské školy**
Název tématu: **Smyslové poznávání přírody jako součást výtvarných činností v mateřské škole**
Zadávací katedra: **Katedra pedagogiky a psychologie**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cíl:

Vytvořit soubor alespoň 5 metodických listů, které dětem v mateřské škole prohloubí smyslové vnímání přírody prostřednictvím výtvarných činností.

Metody:

rešerše odborné literatury, zúčastněné pozorování, ověření a evaluace metodik s minimálním počtem 10 účastníků



Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná**

Seznam odborné literatury:

Předškolní a primární pedagogika: Predškolská a elementárna pedagogika. Vyd. 2. Editor Zuzana KOLLÁRIKOVÁ, editor Branislav PUPALA. Praha: Portál, 2010, 455 s. ISBN 9788073678289.

HAZUKOVÁ, Helena. Výtvarné činnosti v předškolním vzdělávání. Praha: Raabe, 2011dotisk, 160 s. Nahlížet - nacházet. ISBN 9788087553305.

HAZUKOVÁ, Helena a Pavel ŠAMŠULA. Didaktika výtvarné výchovy. 2. přeprac. vyd. Praha: Karolinum, 1991, 117 s. ISBN 8070663685.

OREL, Miroslav a Věra FACOVÁ. Člověk, jeho smysly a svět. Praha: Grada, 2010, 248 s. Psyché. ISBN 9788024729466.

WITT, Reinhard. Vnímejme přírodu všemi smysly: metodická pomůcka pro smyslové vnímání přírody. 2. vyd. Přeložil Hana KULICHOVÁ. Horní Maršov: SEVER, c2008, 37 s. ISBN 9788086838250.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. Vývojová psychologie. 2. aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006, 368 s. Psyché. ISBN 8024712849.

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Zuzana Pechová, Ph.D.

Katedra primárního vzdělávání

Datum zadání bakalářské práce:

1. května 2017

Termín odevzdání bakalářské práce:

25. května 2018

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.

děkan



doc. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.

vedoucí katedry

V Liberci dne 20. června 2017

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé bakalářské práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

Datum:

Podpis:

Poděkování

Ráda bych zde poděkovala mé vedoucí práce Mgr. Zuzaně Pechové, Ph.D. za ochotu a užitečné rady při vypracovávání bakalářské práce. Také děkuji mateřské škole „Čtyřlístek“ v Liberci za umožnění realizace příprav a poskytnutí výtvarných materiálů. Rodině a přátelům děkuji za podporu a trpělivost v průběhu celého studia.

Anotace

Cíl bakalářské práce je zaměřen na rozvoj smyslového poznávání přírody jako součást výtvarných činností v mateřské škole. Bakalářská práce se dělí na dvě části. První část je teoretická a zabývá se vývojovou psychologií dítěte, charakteristikou smyslového vnímání, vývojem výtvarného dětského projevu, výtvarnou a environmentální výchovou. Druhou praktickou část tvoří 5 výtvarných metodických listů s přírodní tematikou. Součástí metodických listů jsou i další návrhy činností, ve kterých děti zapojují lidské smysly a zároveň prohlubují pozitivní vztah k přírodě.

Klíčová slova

lidské smysly, předškolní věk, příroda, přírodní materiál, přírodní námět, výtvarná výchova

Annotation

The thesis focuses on development of sensory cognition of nature as a part of art activities in kindergarten. The bachelor thesis consists of two chapters. Theoretical part concentrates on development psychology of children, then focuses on defining of perceiving with senses, development of art expression of children and in the last part, thesis focuses on art and environmental education. The practical chapter is divided into 5 art methodological sheets with the topic enhancing nature. In these methodological sheets you can find another suggestions of activities, where children can apply their senses and therefore increase their connections with nature in positive way.

Key Words

human senses, preschool age, nature, natural material, natural theme, art education

Obsah

Seznam zkratk	9
Seznam obrázků	10
1. ÚVOD	11
2. TEORETICKÁ ČÁST	13
2.1 Charakteristika dítěte předškolního věku	13
2.1.1 Základní dovednosti a schopnosti	13
2.1.2 Kognitivní vývoj	14
2.1.3 Emoční vývoj a socializace	16
2.2 Výtvarná výchova	17
2.2.1 Vymezení pojmu	17
2.2.2 Výtvarné techniky využitelné v MŠ	18
2.2.3 Dětský výtvarný projev a jeho vývoj	20
2.2.4 Vnímání a pozornost ve výtvarné výchově	21
2.2.5 Myšlení a řeč ve výtvarném projevu	21
2.2.6 Propojení environmentální a výtvarné výchovy	22
2.2.7 Výtvarná tvorba z přírodních materiálů	22
2.3 Utváření kladného vztahu k přírodě	23
2.3.1 Proč je důležitý pobyt venku?	24
2.3.2 RVP PV a environmentální výchova	25
2.4 Smyslové vnímání	28
2.4.1 Zrak	30
2.4.2 Sluch	30
2.4.3 Hmat	31
2.4.4 Čich	32
2.4.5 Chut'	33
3. PRAKTICKÁ ČÁST	34
3.1 Tvorba metodických listů	34
3.2 Charakteristika mateřské školy	35
3.3 Úvod do metodických listů	36
3.4 Metodické listy	37
3.4.1 Barevná jablíčka	37
3.4.2 Zasněžené stromy	41
3.4.3 Semínko	44
3.4.4 Duha	47
3.4.5 Barevná podzimní paleta	53

4. CELKOVÁ REFLEXE A DISKUZE.....	58
5. ZÁVĚR.....	60
6. ZDROJE	61

Seznam zkratk

MŠ Materská škola

RVP PV Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

ŠVP Školní vzdělávací program

TVP Třídní vzdělávací program

Seznam obrázků

Obrázek 1: Barevná jablíčka	41
Obrázek 2: Proces malby zasněžených stromů	44
Obrázek 3: Spirála z fazolí	47
Obrázek 4: Skupinová práce – duha	53
Obrázek 5: Podzimní palety	57

1. ÚVOD

Bakalářská práce je orientována na rozvoj smyslového poznávání přírody se zaměřením na výtvarné a tvořivé činnosti dětí v mateřské škole. Cílem je vytvoření a ověření 5 metodických listů, které dětem prohloubí smyslové vnímání přírody prostřednictvím výtvarných činností. Metodické listy mohou dále sloužit jako pomůcka a inspirace učitelům mateřských škol.

Přípravy jsou realizovány a reflektovány v mateřské školce čtyřlístek v Liberci u dětí ve věku 3–4 roky. Realizací příprav bude ověřena funkčnost, kvalita zpracování a do jaké míry jsou opravdu realizovatelné podle zaznamenaných plánů. V závěru každé přípravy se objeví jejich průběh, reakce dětí, sebereflexe a výsledné zhodnocení vytyčených cílů. Zaznamenám, zda cíle byly splněny v plném rozsahu nebo jen částečně, či nikoli.

Práce se dělí na dvě části. První část je teoretická a zabývá se vývojovou psychologií dítěte, vývojem výtvarného dětského projevu v předškolním období, charakteristikou smyslového vnímání, výtvarnou a environmentální výchovou. Praktickou část tvoří 5 výtvarných metodických listů s přírodní tematikou, ve kterých dochází k zapojení téměř všech lidských smyslů a zároveň v dětech prohlubují pozitivní vztah k přírodě. Přípravy jsou určeny pro děti mateřských škol a jsou tvořeny téměř nezávisle na následující realizaci. Myslím, že výtvarná tvorba je jednou ze základních činností dítěte, prostřednictvím které rozvíjí nejenom fantazii, představivost, kreativitu, ale především poznává i sám sebe a okolní svět.

Zvolené téma jsem si vybrala, jelikož mám už od dětství kladný vztah k výtvarné výchově, převážně k tvorbě z přírodních materiálů. Ráda tvořím, experimentuji a vymýšlím nové nápady. Také se jedná o aktuální téma, jelikož u většiny dětí postupně dochází ke vzdalování se přírodě. Malé děti touží stále objevovat nové věci a mají velký zájem zkoumat přírodu, která je jim z počátku velmi blízká. Slovo „zpočátku“ je zmíněno, jelikož je dnes snadné, aby se jedinec od přírody vzdaloval. Dnešní moderní doba tomu bezprostředně napomáhá. Děti vyrůstající ve světě počítačů, mobilů, internetu a dalších vymožeností jsou mnohem více ohroženi získáváním mylné představy o světě, závislostí na mediálních zařízeních a s tím související ztrátou smyslu pro vnímání krásy přírody. Vztah dětí k přírodě by se měl

neustále rozvíjet a prohlubovat, aby si děti uvědomovaly, jak je důležité přírodu chránit.

Spojitost přirozeného prostředí přírody, které dítěti poskytuje nespočet podnětů, s výtvarnou výchovou a zapojením všech smyslů, se stává ideálním prostředkem k rozvoji osobnosti dítěte. Výtvarné přípravy se zaměřují na poznávání přírody všemi smysly prostřednictvím výtvarných aktivit, jak už napovídá název celé práce.

Pro kvalitnější práci s dětmi je důležité se před tvorbou příprav zaměřit na seznamování s přírodou, smyslové vnímání a vývojovou psychologií dítěte, a to převážně ve výtvarném projevu.

2. TEORETICKÁ ČÁST

2.1 Charakteristika dítěte předškolního věku

Charakteristika předškolního období je velice složitá a rozsáhlá, proto se zde zaměřuji jen na stručný přehled vývojové psychologie předškolního dítěte.

Do předškolního období můžeme v širokém slova smyslu zařadit období od narození až po dobu, kdy dítě vstupuje do základní školy, což bývá z pravidla věk šesti let. Toto označení má v psychologii své opodstatnění, ale přináší i mnoho nedostatků. V období od batolete a dítětem mezi třetím a šestým rokem se dítě velmi rychle vyvíjí a vznikají zde velké rozdíly ve všech oblastech vývoje. I přesto, že dnes mohou do školky nastupovat dvouleté děti, zmiňuji zde předškolní období od tří do šesti let, jak uvádí mnoho literatury zabývající se vývojovou psychologií (Langmeier, et al. 2006, s. 87).

I jak Vágnerová (2012, s. 177) uvádí ve své knize vývojové psychologie, tak předškolní věk se ohraničuje věkem od tří do šesti nebo sedmi let. Toto období je vymezeno i dvěma mezníky a tím je vstup do mateřské školy a konec této fáze je určen sociálním mezníkem, nástupem do školy.

Mnohdy je předškolní období označováno, jako jedno z nejdůležitějších období, kdy se dítě naučí základ všeho, co opravdu potřebuje znát pro život (samoobsluha, socializace, normy, hodnoty, utváření hranic pravidla slušného chování...).

2.1.1 Základní dovednosti a schopnosti

Motorický vývoj můžeme označit jako stálé zlepšování pohybové koordinace, větší pohyblivost a zpřesňování pohybů. Dítě již dokáže koordinovaně chodit, dobře utíkat, chodit po schodech, lézt po žebříku, skočit na vyvýšené místo i dobře házet míčem. Dítě se také zdokonaluje ve své samoobsluze, kdy se dokáže samo obléknout, obsloužit se na toaletě, umýt si ruce a postupně i zavázat tkaničky (Langmeier, et al. 2006, s. 88).

Rozvoj jemné motoriky je úzce spjat s osifikací (kostnatění chrupavčité tkáně) ruky. Dítě si tak rádo hraje s nejrůznějšími materiály a jeho zručnost se zlepšuje v mnoha činnostech. Důležité jsou např. hry s pískem, modelínou, látkou, kamínky, knoflíky a dalšími drobnými předměty, při kterých dítě rozvíjí jemnou motoriku. Kolem čtvrtého roku se vyhraňuje lateralita a dítě se tak stává levákem nebo pravákem. Jemná motorika také souvisí s rozvojem kresby. Od čáranice, která má různá pojmenování podle momentálního vyladění dítěte až po napodobování tvarů, kreslení skutečnosti a kresby postavy, zprvu v podobě hlavonožce (Mertin 2015, s. 14).

Řeč dítěte se od tří do šesti let rychle zdokonaluje a přibývá slovní zásoby. Tříleté dítě má výslovnost velmi nedokonalou a mnohdy je ještě složité všemu rozumět. Během pátého a šestého roku dítě vypiluje svoji výslovnost a velké pokroky udělá i ve větné stavbě, kdy se složitost i rozsah zvětšuje. Děti od tří let se již dokáží naučit říkanky, písničky a postupně roste zájem o poslech pohádek a povídaní si. S vývojem řeči úzce souvisí růst poznatků o sobě a okolním světě. Dítě poznává samo sebe a nabývá informace o světě a věcech, které ho obklopují. Dítě se postupně učí pojmenovávat věci kolem sebe, poznat barvy, napsat své jméno, počítat a další. V šesti letech již dítě umí určit počet předmětů do 10. Časová perspektiva je v předškolním období velmi omezena na krátký časový úsek. Dítě se například orientuje v pojmech ráno, večer, včera, zítra (Langmeier, et al. 2006, s. 88–89).

2.1.2 Kognitivní vývoj

Dítě okolo tří let se nachází ve fázi symbolického (předpojmového) myšlení, kdy slova nebo symboly užívá jako název k určitým předmětům a teprve potom postupuje k obecnosti. Ve čtyřech letech přichází stupeň intuitivního (názorného) myšlení. Dítě sice uvažuje v obecnějších názvech věcí na základě podobnosti, přesto je stále zaměřeno hlavně na to, co vidí nebo vidělo (Langmeier, et al. 2006, s. 90).

Piaget (2014, s. 78–80) ve své knize psychologie dítěte píše několik zajímavých příkladů přechodu dítěte ke konkrétním operacím, které nastupují až po skončení předškolního období. Například dítě okolo čtyř až pěti let dokáže rozeznat pravou a levou ruku, přesto si stále nedokáže představit, že levá ruka osoby, která stojí naproti dítěti, je proti jeho pravé ruce. Neuvědomuje si ani fakt, že dům může být vpravo i vlevo, podle toho, z jaké strany přichází. Dalším vydařeným

pokusem a důkazem předoperačního období do sedmi let je pokus se zachováním kapalin. Kdy se nalévá stejné množství vody do širší sklenice A do druhé užší sklenice B. Ve sklenici B je voda výš, proto dítě do sedmi let vyhodnotí, že se mění množství namísto toho, že se mění tvar kapaliny. Zjištění o změně tvaru nastává až okolo sedmého roku s nástupem konkrétních operací. Zachování hmoty dítě objevuje okolo sedmi až osmi let, okolo deseti let zachování váhy a dalším rokem až ve dvanácti letech přichází odhalení zachování objemu (Piaget 2014, s. 78–80).

J. Langmeier, D. Krejčířová (2006, s. 88) ve své knize vývojové psychologie uvádí, že při přechodu symbolického myšlení do fáze názorného, nastávají velké rozdíly ve vnímání a myšlení, přesto dítěti stále nedovoluje myslet logicky po krocích. Myšlení je tak prelogické nebo předoperační.

V rozmezí tří až šesti let dojde k ukončení symbolického (předpojmového) myšlení. Dítě si tak osvojuje pojmy dva, jeden, všichni, někteří. Když dítě ví, že vše, co ho obklopuje, má nějaké označení, postupně se přestane ptát: „Co je to?“ Začne hledat souvislosti a pátrat po příčině věci, proto zde začíná nejčastější otázka: „Proč?“ (Mertin 2015, s. 14).

Dítě ani není schopno rozlišovat vztahy mezi věcmi a vnímá celek jako komplex jednotlivostí. Pozornost je směřována na pro něj zajímavý detail. Například ho na obrázku zaujme sladkost, na kterou má chuť. Podobné je to i s vnímáním prostoru, kde jsou vnímány převážně jednotlivosti, které upoutají pozornost dítěte. Vnímání času je nepřesné a krátkodobé. Dítě dokáže čas hodnotit v souvislosti s konkrétní činností. Dále se rozvíjí sluchová a zraková diferenciacce, která je potřebná pro budoucí čtení a psaní (Mertin 2015, s. 15).

Představy, třeba i fantazijní, jsou pro předškoláka nutností. Často bývají bohaté a pestré. Dítě se díky nim dokáže vyrovnávat s těžkými a nepochopitelnými situacemi. Též je důležité si uvědomit, že předškolní dítě žije ve vlastním světě, bez větších znalostí o něm a zkušeností. Tato skutečnost se nazývá dětský egocentrismus (Mertin, 2015, s. 15). Dítě má svou představu o světě a jen stěží se dokáže vžít do reality jiné osoby. Zprvu si myslí, že tak jak to chodí u něho doma, je to téměř totožné i v jiných rodinách. Jeho představa o životě je zkreslená. Až v průběhu předškolní výchovy a také díky návštěvě mateřské školy a kontaktu s vrstevníky se dítě zbavuje této mylné představy a dochází ke korekci vnímání světa.

Paměť je u předškolních dětí převážně krátkodobá a bezděčná. K záměrnému zapamatování dochází až okolo pátého roku, kdy můžeme začít hovořit o mechanické paměti. Je ale důležité dbát na to, že dítě dává přednost konkrétní představě, ukázce před pouhým popisem (Mertin 2015, s. 15). Proto pokud chceme v dětech rozvíjet vztah k přírodě, nestačí o přírodě pouze mluvit. Je potřeba se s dětmi vydat do lesa, na louku, pole a pozorovat a poznávat přírodu přímo a nejlépe si ji i osahat.

Na závěr této kapitoly bych chtěla zmínit několik dalších specifík týkajících se předškolních dětí. Vzhledem k tomu, jak je psychologie dítěte rozsáhlá, se pokusím vybrat a shrnout už jen ty nejdůležitější. S pojmem předškolní věk si ještě můžeme spojit atropomorfismus, kdy má dítě tendence polidšťovat neživé předměty. Například slunce dítě může vnímat skoro jako lidskou bytost. Nakreslí mu tak oči, nos, pusu a někdy i ruce a nohy. Konfabulací neboli fantazijním přístupem si dítě vysvětluje pro něj nepochopitelné skutečnosti a utváří si tak smysluplnější svět. Presentismus je spojený s vnímáním prostoru a času. Dítě si spojuje věci převážně s přítomností a žije tady a teď. Nedokáže si ani představit, co bude za měsíc, za rok (Mertin 2015, s. 15–16).

2.1.3 Emoční vývoj a socializace

Charakteristické pro emoční a socializační vývoj dítěte je silná potřeba lásky, jistoty, zázemí, bezpečí, trvalosti, sociálního kontaktu, seberealizace, uznání a další. Pokud jsou některé z těchto potřeb nenaplněny, mohou nastávat mnohé formy obranných mechanismů, jako jsou agresivní projevy nebo naopak stranění se lidí a uzavření do vlastního světa.

Mezi vrstevníky je obvyklý rozvoj schopnosti spolupracovat, podřídit se, pomoci druhému, utvářet kompromisy, ale také soupeřit a porovnávat se s ostatními. Velkou roli v tomto období sehraává vztah matky a otce, který je základem pro pozdější citové prožívání a chování. Je velmi důležité, v jakém prostředí dítě vyrůstá, jaké podněty a vzory chování mu jsou poskytnuty i mimo domov (př. Mateřská škola). Tyto modely chování budou ovlivňovat kvalitu mezilidských vztahů dítěte (Mertin 2015, s. 17–21).

V rovině emoční a sociální hraje nejdůležitější roli rodina, která zajišťuje dítěti socializaci. Socializaci můžeme definovat jako začleňování do společnosti lidí.

Socializace probíhá po celý život jedince v interakci s ostatními lidmi. Předškolní období může být pro některé děti z hlediska sociálních kontrol a rolí kritické. Do určitého věku je dítěti dovoleno téměř všechno. Nemusí dbát na čistotu, samo se oblékat, samo jíst, ani se neočekává, že vždy poslechne. Pro dítě tento sociální tlak přizpůsobování se způsobům dané společnosti může být občas náročnější. V naší společnosti dochází k socializaci pozvolna, což je pro děti daleko jednodušší. Rozvoj schopnosti seberegulace a sociálních kontrol rychle narůstá okolo tří let dítěte, tedy při nástupu do mateřské školy. Do té doby dítě jednalo převážně impulzivně. Od tří let však sílí negativismus a snaha dělat věci po svém „já sám“. Již můžeme i pozorovat první známky sebekontroly. Dítě se učí nepodléhat emočním impulzům a využívá samo na sebe zákazy a příkazy rodičů, které získávají velkou váhu. Další známkou seberegulace je řízení myšlením. Dítě již nepotřebuje k regulaci využívat hlasitou řeč. Velký vliv na socializaci má i svědomí, které je závislé především na podmínkách vztahu rodičů k dítěti (Langmeier, et al. 2006, s. 94–96).

Mimo jiné je důležitou součástí emočního vývoje jedince socializace emočního prožívání. Dítě získává čím dál více kontrolu nad svými emocemi a prožíváním. Postupně dokáže dané pocity pojmenovat a dokáže porozumět pocitům druhých. S tím souvisí i rozvíjející schopnost empatie. Velkým problémem může být potlačování některých emocí, převážně negativních, které se mohou projevit na správném vývoji osobnosti dítěte. Děti často své pocity přesouvají na panenky a jiné hračky v symbolické hře a rozhovory o nich jim pomůžou s ovládnutím. Okolo 3. až 5. roku si dítě začíná uvědomovat rozdíly v prožívání různých situací. Že každý na danou situaci nemusí reagovat stejně. Dokáže i odůvodnit příčinu dané emoce. Přesto vnímá stále velkou spojitost mezi prožíváním a emocemi. Myslí si, že pokud se někdo usmívá, musí být šťastný. Schopnost uvědomit si, že emoce druhých lidí může být předstíraná, nastává až okolo šestého roku dítěte (Langmeier, et al. 2006, s. 96–97).

2.2 Výtvarná výchova

2.2.1 Vymezení pojmu

Názvem „výtvarná výchova“ se ve vzdělávání nejčastěji označuje vyučovací předmět na základní či střední škole. I v MŠ se toto označení využívá a jedná

se o proces záměrného působení na dítě specifickými prostředky. RVP PV se tomuto termínu spíše vyhýbá a využívá více označení „výtvarná činnost“. Tyto termíny jsou si blízké, jelikož „výtvarná výchova“ se uskutečňuje pomocí výtvarných činností (jednotlivá a konkrétní výtvarná aktivita). Výtvarné činnosti jsou vždy součástí obsahu a prostředkem výtvarné výchovy. V termínu „Výtvarná výchova“ je stěžejní slovo „výchova“, které ho odlišuje od jiných označení (výtvarná činnost, výtvarná aktivita). **Výtvarná výchova je dlouhodobý proces záměrného působení s využitím specifických prostředků a směřujícím k vytyčeným cílům.** Tyto prostředky jsou výtvarné a didaktické. Jednotlivá výtvarná činnost tyto požadavky nemůže nikdy naplnit, protože se nejedná o dlouhodobý proces (Hazuková 2011, s. 32–33).

2.2.2 Výtvarné techniky využitelné v MŠ

Hazuková (2011, s 50) ve své knize píše, že pro každé dítě je nezbytné osvojování základních plošných a prostorových technik v průběhu výtvarných aktivit. I netradiční techniky je vhodné zařazovat, ale neměly by nad tradičními převažovat.

Výběr výtvarné techniky je závislý na typu úkolu, tématu, připravenosti dětí a návyků bezpečného zacházení s pomůckami (Hazuková 2011, s. 51).

Myslím, že by bylo příliš zdlouhavé vytvořit kompletní seznam výtvarných technik využitelných v mateřské škole, protože lze využívat velké množství tradičních, netradičních či zcela nově vyvíjejících se technik. Zde uvádím jen velmi stručný výběr výtvarných technik, které jsou vhodné a nejčastěji využívané v mateřských školách.

Techniky plošného vyjádření:

Kresba – Zásadním vyjadřovacím prostředkem kresby je linie. Kresba může být jednobarevná, vícebarevná (kolorovaná), negativní (světlá linie na tmavším podkladu) nebo pozitivní (tmavá linie na světlém), reliéfní či zanořená (vytlačená, vyrytá). Např. při využití pastelů může být kresba i rozetřená...

Malba – Vyjadřovacím prostředkem malby je plocha, barevné skvrny jejich harmonie a kontrast. Na malbu můžeme využít krycí (tempery...) nebo vodové průsvitné barvy (vodové barvy, anilinové barvy...). Na kolorování kresby lze využít i suchý pastel.

Aplikované a kombinované techniky – zde řadíme např. otisk či protisk „z plochy do plochy“. V MŠ je nejvíce známý monotyp – otisknutí motivu tiskařskou či jinou krycí barvou.

Techniky prostorového vyjádření vytvářející nízký reliéf:

Plošné konstruování – př. koláž, asambláž, dekoláž...

Tradiční grafické techniky – Nejsou moc vhodné do MŠ (Tisk z plochy – př. litografie, tisk z hloubky – př. ocelorytina, tisk z výšky – př. linořez). Se staršími dětmi v MŠ lze vyzkoušet linořez.

Obdoby tradičních grafických technik – lze využít např. tisk z koláže – struktura může být z různých materiálů (lepenka, krajky, provázky, látky...), tisk šablony, odkrývací technika (voskovky překryté tuší).

Frotáž přírodních i umělých povrchů – Můžeme využít listy, kůru stromů, květiny, krajku, látky...

Další techniky, které lze využít jsou např. perforace (proděravění povrchu), muchláž (mačkání papíru namočeného v barvě...), roláž (rozstříhání obrazce a následné zpracování).

Zmíněné techniky můžeme různě propojovat.

Prostorová tvorba – trojrozměrná:

Zde je hlavním vyjadřovacím prostředkem hmota, světlo a stín. Uplatňují se zde 3 základní postupy: plastický, konstruktivní a skulptivní.

V plastickém přístupu modelujeme a zpracováváme měkký materiál (sochařská hlína, keramická hlína, modelína...).

Skulptivní přístup spočívá v ubírání materiálu (opracování kamene, dřeva, sádry...).

Konstruktivní přístup uplatníme v prostorovém konstruování (vrstvení materiálů a objektů, sestavování, muchlání...).

Další soudobé výtvarné techniky:

Instalace, happening (výtvarná akce), land art (tvorba v přírodě), dripping (litá kresba), akumulace (hromadění předmětů) a další (Hazuková 2011, s. 53–54).

2.2.3 Dětský výtvarný projev a jeho vývoj

Velmi důležitá je zejména kresba, při které si dítě nejenom zdokonaluje motorické schopnosti, ale také získává důležité poznatky o světě.

Už tříleté dítě dokáže napodobovat různé směry rovných čar a některé dokáží udělat i kruh. Ve čtvrtém roce ovládá i kresbu křížku, v pátém a šestém roce dítě začíná kreslit různé geometrické tvary jako je čtverec, trojúhelník a přesnější kruh. Velmi rychle u dětí od tří let roste schopnost vyjádřit kresbou své představy. U tříletých dětí je kresba však těžko rozpoznatelná a dítě svou čmáranici pojmenovává podle aktuální nálady nebo věcí, které ho momentálně obklopují a ovlivňují. Mnohdy když se dítěte po delší době zeptáme, co nakreslilo, odpověď se bude lišit od předchozího pojmenování. U čtyřletého dítěte již můžeme vidět realističtější obraz, který je na první pohled rozpoznatelný. U kresby člověka dítě klade důraz na znázorňování hlavy a jejích částí (oči, ústa), která je pro dítě nejdůležitější. Postupně přidává nohy a tím vzniká „hlavonožec“. Děti svůj původní záměr při kresbě často mění. Například se rozhodnou pro nakreslení psa a v závěru uzavřou své rozhodnutí: „Je to kočka.“ Kresba pětiletého dítěte je už mnohem detailnější a již se shoduje s představou dítěte. Z kresby je znatelná vyspělejší motorická koordinace. Postava má hlavu, oči, nos, pusu, vlasy, tělo, ruce, nohy a dítě postupně přidává krk. V šesti letech před vstupem do školní docházky se kresba stále zdokonaluje a postava získává přesnější proporce (Langmeier, et al. 2006, s. 87–88).

Luquet studoval podrobně dětskou kresbu a ve svých studiích vymezil stádia dětské kresby. Po rozporech mnoha autorů ukázal, že dětská kresba je do 8 až 9 roků ve svém záměru realistická. Z počátku se to tak nemusí zdát, protože dítě kreslí jen to, co ví o věcech a sobě samém. Dětský realismus má několik fází. První je nazvána „Nahodilý realismus“, kdy dítě obsah kresby odhaduje až v průběhu („čmáranice“). Následuje „nepochopený realismus“, kdy dítě bezmyšlenkovitě klade prvky vedle sebe a neutváří celek. Dítě v této fázi není schopno syntézy. Další období je nazváno „nepochopený realismus“. Jsou překonány prvotní nezdary, ale objevují se velké

nedostatky ve vizuální perspektivě (tvář z profilu má i druhé oko, jezdec na koni má z boku obě nohy, jídlo je nakresleno v žaludku člověka). Po vstupu do ZŠ okolo 8 roku dítě vstupuje do fáze „intelektuálního realismu“. V této fázi vymizí určité nedostatky z přechodných stádií (př. zachycení toho, co je vidět z vybrané perspektivy...) (Piaget 2014, s. 54–56).

2.2.4 Vnímání a pozornost ve výtvarné výchově

Vnímání a pozornost spolu úzce souvisí. Kvalita vnímání je závislá na udržení pozornosti dítěte. Ve výtvarné výchově je vnímání vždy aktivní činností. Dítě, o tom co vnímá, nepřemýšlí. Jedná se totiž o intuitivní činnost, která se dá ale jednoduše trénovat. Je potřeba výtvarnému vnímání věnovat dostatek času a trpělivosti. Dítě postupně rozvíjí pozornost, která se prodlužuje, i schopnost vnímat a učit se rozdělovat, uspořádat a rozlišovat vnímané jevy.

Z vývojové psychologie je známo, že dítě ve třech letech je zaměřeno na to, co ho upoutá. Obvykle dítě dává přednost výrazným barvám před tvarem. V blízké době po třetím roce je prostorové vnímání přiblíženo vidění dospělým. Dítě registruje více detailů a vnímá věci trojrozměrně. Od čtvrtého roku už dítě dobře zná základní barvy a umí je pojmenovat. Později se objevuje i schopnost rozlišit různé odstíny barev a barvy podvojně a potrojně. Velkou roli zde sehrávají dospělí, kteří dítě učí barvy poznávat a poskytují jim příležitosti k vnímání barev. Zde je velmi vhodná výtvarná tvorba, kdy dítě nanáší barvy, míchá je a experimentuje.

Je důležité dítěti poskytnout dostatek času, péče a opory, která dětem ukáže kouzlo výtvarných zážitků (Slavíková, et al. 2010, s. 138–139).

2.2.5 Myšlení a řeč ve výtvarném projevu

Výtvarný projev velmi úzce souvisí se stupněm vývoje myšlení a intelektu. Z toho vyplývá, že úměrně se rozvíjející výtvarný projev vypovídá o rozvoji myšlenkových, emočních a intelektových předpokladech jedince.

Do jisté míry lze výtvarný projev využít v diagnostice dítěte, přesto musíme brát ohled i na jiné prolínající se psychické předpoklady. U některých dětí má velký

vliv zájem o jiné aktivity. Výtvarná aktivita může být nahrazována hudební nebo pohybovou činností apod. Z toho vyplývá, že není důvod se obávat, pokud se dítě výtvarně začne projevovat později nebo s menším zájmem. Ve spojitosti výtvarného projevu a myšlení mluvíme o **výtvarném myšlení**. Jeho vývojový stupeň se ukazuje v dovednosti zacházet s výtvarnými prostředky, v ponaučení z předchozích chyb a zkušeností a přemýšlení o postupech v průběhu výtvarných aktivit atd.

Výtvarné myšlení nejlépe rozvineme, pokud spojíme výtvarnou činnost s následným rozhovorem o ní. Také učitel musí být dítěti vzorem a dávat dětem různé příklady, jak přistupovat k výtvarným problémům, jak hodnotit výtvarné dílo a dětem pokládat nejrůznější otázky (Slavíková, et al. 2010, s. 142).

2.2.6 Propojení environmentální a výtvarné výchovy

Na dítě má krajina a její prvky velký vliv a čím větší emocionální zážitek ve spojitosti s přírodou děti mají, tím vzrůstá potřeba je zachytit. Kresba souvisí s uměním pozorovat. Důležité je se vyvarovat stereotypům a nechat děti kreslit i v přírodě například klackem do písku, hlíny, bláta. Využít přírodní smývateľné barvy a pomalovat kameny či zem. Z rostlin a stromů můžeme získat barviva a využít je k výtvarným činnostem. Dítě si tím uvědomí, že příroda člověku poskytuje rozmanité suroviny (Jančaříková 2010, s. 42).

2.2.7 Výtvarná tvorba z přírodních materiálů

Práce s přírodními materiály je u dětí velmi oblíbená a umožňuje dětem kontakt s přírodou s rozvojem jemné motoriky, ujasnění etických aspektů (opatrnost k rostlinám, zvířatům) či kulturních hodnot (Jančaříková 2010, s. 40).

Můžeme tvořit z proutí, kdy děti začnou vnímat strom jako dárce obnovitelného zdroje. Tvorba z ovčího rouna nám přináší velký prostor pro projekty – krmení ovcí, stříhání, praní rouna, zpracování a barvení rouna. Kameny a oblázky přináší také spoustu námětů k tvorbě. Můžeme je skládat do nejrůznějších tvarů, barvit a šikovnější předškolní děti se mohou naučit i drátkovat. Z mechu děti mohou tvořit okrasné koule či ho využít jako součást betlému. Velmi vhodný je pro děti kontakt s blátem (vysoký obsah jílu – k modelování), ze kterého děti mohou vymodelovat

například kuličky či cihly na stavbu domečků. Dále můžeme využít skořápky od vajec a další přírodniny z živé i neživé přírody (Jančaříková 2010, s. 40–42).

2.3 Utváření kladného vztahu k přírodě

Pobyt předškolních dětí venku a v přírodě, by měl být považován za neodmyslitelnou součást každodenního programu dětí. Přesto v dnešní době děti začínají trávit mnohem více času v interiéru oproti minulosti. Jedním z důvodů je i čím dál větší pohodlnost místností a rostoucí množství technických hraček a dalších vymožeností. Tato celková změna životního stylu má mnoho nepříznivých dopadů, které postupně zjišťujeme. Tyto změny nazýváme pojmem „odcizování od přírody“, které začalo v první polovině 20. století s přicházejícími vědecko-technickými vynálezy (Jančaříková, et al. 2013, s. 7).

Pro utváření vztahu k přírodě je určující právě předškolní a mladší školní věk. Přímý kontakt s přírodou je v tomto období nenahraditelný. Děti by se měly učit pojmenovávat všechny objekty živé i neživé přírody. Souvislosti mezi nimi začínají chápat postupně až později od sedmého roku života. Děti učíme estetickému vnímání přírody její funkci a důležitost. Vzhledem k egocentrickému vnímání dítěte teď a tady, je důležité vycházet z přítomnosti a vnímání věcí všemi smysly. Vybízet děti k samostatné aktivitě, zkoumání, experimentování a být jim správným vzorem, jelikož z velké části převládá učení nápodobou (Leblová 2012, s. 20).

I přesto, že ne všechny mateřské školy mají stejné podmínky, můžeme děti vést k citlivému a odpovědnému vztahu k prostředí. Pokud je MŠ např. situována v centru města daleko od přírody, velkou roli sehrává celkové klima školy, pokud se třídí odpad, neplýtvá se s jídlem, vodou, materiály. Důležitá je i úprava zahrady a vybavení školky (dřevěný nábytek, hračky z přírodních materiálů, dostatek rostlin, o které děti mohou pečovat). Velkou výhodou je možnost chovat nějakého živočicha. Děti by měly trávit dostatek času venku, tvořit z přírodních materiálů, učit se pozorovat a vnímat krásu přírody (Leblová 2012, s. 21).

2.3.1 Proč je důležitý pobyt venku?

Příroda má blahodárný účinek na lidské zdraví, a naopak nedostatek pobytu v přírodě má na dítě negativní dopady. Ovlivňuje tak tělesné a duševní zdraví. Skvělou léčbou pro děti s nedostatkem soustředění, hyperaktivitou a jinými problémy je právě „léčba přírodou“. O prostředí, ve kterém se děti pohybují, můžeme hovořit jako o „třetím učiteli“, jelikož má na dítě obrovský vliv. Podle odborných výzkumů bylo například zjištěno, že lidé, čekající na zákrok v čekárně s akvarijními rybami, snášejí stres spojený s léčbou mnohem lépe. Z rozborů krve těchto pacientů bylo nalezeno mnohem více hormonů štěstí než u pacientů v čekárně bez akvária. Kontakt se zvířaty je pro děti velkým přínosem. Existuje i mnoho dalších studií na podobné téma (Jančaříková, et al. 2013, s. 9).

Celková fyzická neaktivita souvisí s různými typy chronických onemocnění, jako je srdeční nedostatečnost, metabolický syndrom, obezita, srdeční kameny, předčasné stárnutí, deprese a další. Nečinnost snižuje také vznik nových neuronů v určitých částech mozku odpovědných za paměť a motorické učení (Breithecker in Jančaříková, et al. 2013, s. 15).

Skoro vždy je lepší jít s dětmi ven i za zvýšeného výskytu smogu, jelikož ovzduší venku je téměř vždy čistší než uvnitř budovy. I ovzduší uvnitř je ovlivněno venkovním vzduchem, a navíc je zde více bakterií, plísně, oxidu uhličitého a méně kyslíku (Jančaříková, et al. 2013, s. 15).

„Systematické prohlídky dětí předškolního věku v ČR ukazují, že vzrůstá vyšší počet dětí s vadným držením těla s ochablým svalstvem. Jako jedna z hlavních příčin je uváděn jak nedostatek pohybové stimulace, tak omezená možnost spontánního pohybového vyžití“ (Dvořáková in Jančaříková, et al. 2013, s. 15).

Některé děti mají velké problémy s koordinací a často padají. Profesorka Bai z Kanady nazvala tento úkaz „syndrom padajících dětí“. Tyto děti padají vždy, když vejdou do nerovného terénu. Nejsou zvyklí na pobyt v přírodním prostředí, jelikož se celé dětství pohybují na rovných, upravených cestách, trávnicích a hřištích. Tento problém se vyskytuje více u dětí, které vyrůstají ve městech a mají minimální kontakt s přírodou. Velký problém nastane, až z dnešních padajících dětí budou rodiče. S dětmi už pravděpodobně nebudou vůbec chodit do přírody, a dokonce snad mohou

upozorňovat na to, jak je příroda nebezpečná a špinavá (Jančaříková, et al. 2013, s. 15, 16).

Ve světě bylo publikováno mnoho výzkumů, které prokázaly např. větší fyzickou i psychickou odolnost, lepší soustředěnost i kreativitu u dětí trávících většinu času v přírodě. Porovnávány byly běžné MŠ, kde děti tráví venku cca 2 hodiny s dětmi z lesních školek a rozdíly byly značné (Jančaříková, et al. 2013, s. 16).

„Děti předškolního věku mají velkou schopnost empatie. Všechny jejich smysly jsou otevřeny tomu, co do nich bude zaseto. Nemají ještě vytvořený trvalý žebříček hodnot, a tak jsou ve svém nadšení pro věc ochotné slevit z pohodlí, je-li to třeba“ (Leblová 2012, s. 16).

2.3.2 RVP PV a environmentální výchova

„Cílem environmentální výchovy by měl být člověk s rozvinutým zájmem o přírodu, s touhou ji poznávat a potřebou ji aktivně ochraňovat s tzv. environmentální senzitivitou“ (Leblová 2012, s. 16).

„Podle Hany Librové je to člověk Schopný bohatého života docíleného skromnými prostředky, aniž by si přišel o něco ochuzený“ (Leblová in Librová 2012, s. 16).

Vzdělávací obsah RVP PV je rozdělen do pěti ucelených oblastí: psychologické, biologické, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální. Tyto oblasti jsou dále nazvány:

1. Dítě a jeho tělo,
2. Dítě a jeho psychika,
3. Dítě a ten druhý,
4. Dítě a společnost,
5. Dítě a svět.

Všechny oblasti jsou jednotlivě a srozumitelně zpracovány tak, aby se s nimi mohlo dále pracovat. Každá oblast obsahuje související kategorie dílčích cílů (záměrů), vzdělávací nabídku a očekávané výstupy (MŠMT 2018, s. 14).

Myslím, že všechny vzdělávací oblasti mají souvislost s environmentální výchovou a jejich záměrů lze dosáhnout pobytem v přírodě.

„Dítě a jeho tělo“, kde je jedním z cílů psychická pohoda, poznávání svého těla nebo rozvoj pohybových a manipulačních dovedností. To vše lze realizovat v přírodním prostředí na čerstvém vzduchu, s využitím smyslů při vnímání přírody, s překonáváním překážek v terénu a vnímáním těla v průběhu všech aktivit.

V oblasti „Dítě a jeho psychika“ se soustředíme např. na rozvoj psychické zdatnosti, kreativity, jazyka, řeči, intelektu, sebepojetí, seberealizace, poznávacích procesů... V tomto případě lze rozvézt s dětmi rozhovory o tom, co v přírodě viděly. Děti budou popisovat, hodnotit, vymýšlet otázky, formulovat odpovědi, tvořit, diskutovat ve dvojicích a další. Pro veškeré činnosti se stane námětem sama příroda.

„Dítě a ten druhý“ se zaměřuje na podporu utváření fungujících vztahů mezi dětmi a mezi dítětem a dospělým. V přírodě je tedy možné zapojovat hry, které prohloubí vztahy mezi dětmi i dospělým. Také se v přírodě mohou setkat s různými situacemi pro rozvoj prosociálních vztahů (neutíkat pomalým, pomoci slabšímu kamarádovi s batůžkem...). Ve školce se nabízí využití přírodní tematiky (personifikace a napodobování zvířat...)

V oblasti „Dítě a společnost“ je cílem začlenění jedince do společnosti lidí. Dítě si osvojuje pravidla, hodnoty, dovednosti, návyky i postoje a vše, co mu umožňuje se aktivně zapojit na utváření společenské pohody. V praxi je proto důležité se věnovat rozvoji společenského soužití. S dětmi můžeme naplánovat setkání s myslivcem, pracovníkem lesů České republiky, navštěvovat ekologické aktivity. U dětí budeme podněcovat prosociální chování, autentické vyjadřování, povědomí o morálních hodnotách a vytvoření postoje ke světu (vadí mi plýtvání, nepořádek...)

Prvky environmentální výchovy se nejvíce objevují v oblasti „Dítě a jeho svět“, proto se na ni zaměřuji a uvádím zde konkrétní příklady dílčích cílů, vzdělávací nabídky a očekávaných výstupů (Leblová 2012, s. 22–26).

„Záměrem vzdělávacího úsilí učitele v environmentální oblasti je založit u dítěte elementární povědomí o okolním světě a jeho dění, o vlivu člověka na životní

prostředí – počínaje nejbližším okolím a konče globálními problémy celosvětového dosahu – a vytvořit elementární základy pro otevřený a odpovědný postoj dítěte (člověka) k životnímu prostředí“ (MŠMT 2018, s. 27).

Dílčí vzdělávací cíle (co učitel u dítěte podporuje)

- seznamování s místem, ve kterém dítě žije, a vytváření pozitivního vztahu k němu,
- vytváření elementárního povědomí o širším přírodním prostředí,
- pochopení, že změny způsobené lidskou činností mohou prostředí chránit a zlepšovat, ale také poškozovat a ničit,
- osvojení si poznatků a dovedností k péči o okolí při spoluvytváření zdravého a bezpečného prostředí,
- rozvoj úcty k životu ve všech jeho formách,
- rozvoj schopnosti přizpůsobovat se podmínkám vnějšího prostředí i jeho změnám,
- vytvoření povědomí o vlastní sounáležitosti se světem, se živou a neživou přírodou, planetou Zemí.

Vzdělávací nabídka (co učitel dítěti nabízí)

- přirozené pozorování blízkého prostředí a života v něm, okolní přírody, vycházky do okolí,
- poučení o možných nebezpečných situacích a dítěti dostupných způsobech, jak se chránit,
- přirozené i zprostředkované poznávání přírodního okolí, sledování rozmanitostí a změn v přírodě – živá i neživá příroda, přírodní jevy a děje, rostliny, živočichové, krajina a její ráz, podnebí, počasí, ovzduší, roční období,
- praktické činnosti, na jejichž základě se dítě seznamuje s přírodními látkami a materiály ve svém okolí a získává zkušenosti s jejich vlastnostmi,
- pozorování životních podmínek a stavu životního prostředí, poznávání ekosystémů (les, louka, rybník apod.),
- ekologicky motivované herní aktivity (ekohry),

- smysluplné činnosti přispívající k péči o životní prostředí a okolní krajinu, pracovní činnosti, pěstitelské a chovatelské činnosti, činnosti zaměřené k péči o školní prostředí, školní zahradu a blízké okolí.

Očekávané výstupy (co dítě na konci předškolního období zpravidla dokáže)

- orientovat se bezpečně ve známém prostředí i v životě tohoto prostředí,
- mít povědomí o širším přírodním prostředí i jeho dění v rozsahu praktických zkušeností a dostupných praktických ukázek v okolí dítěte,
- vnímat, že svět má svůj řád, že je rozmanitý a pozoruhodný, nekonečně pestrý a různorodý – jak svět přírody, tak i svět lidí,
- porozumět, že změny jsou přirozené a samozřejmé (všechno kolem se mění, vyvíjí, pohybuje a proměňuje) a že s těmito změnami je třeba v životě počítat, přizpůsobovat se,
- mít povědomí o významu životního prostředí (přírody i společnosti) pro člověka, uvědomovat si, že způsobem, jakým se dítě i ostatní v jeho okolí chovají, ovlivňují vlastní zdraví i životní prostředí,
- rozlišovat aktivity, které mohou zdraví okolního prostředí podporovat a které je mohou poškozovat, všimnout si nepořádků a škod, upozornit na ně,
- pomáhat pečovat o okolní životní prostředí (dbát o pořádek a čistotu, nakládat vhodným způsobem s odpady, starat se o rostliny, spoluvytvářet pohodu prostředí, chránit přírodu v okolí, živé tvory apod.) (MŠMT 2018).

2.4 Smyslové vnímání

Jedním ze znaků lidského života je, že člověk přijímá, rozpoznává a ukládá informace vnějšího i vnitřního světa. Tyto procesy používáme prostřednictvím smyslové soustavy. Člověk přijímá velké množství informací, ale jen část z nich dokáže lidský mozek zpracovat, proto poskytovaný obraz reality je u každého individuální a také subjektivně zkreslený. Je ovlivňován zkušenostmi člověka (Orel, et al. 2010, s. 12).

Smyslové vnímání je pro děti předškolního věku velmi důležité a je potřeba ho rozvíjet. Nejvíce využívané smysly dítěte jsou zrak a sluch, ale neměli bychom zapomínat se cíleně zaměřovat i na chuť, čich a hmat (Nádvorníková, et al. 2014, s. 9).

Děti předškolního věku jsou zvědavé a touží poznávat svět všemi možnými způsoby. Pokud dítě pozoruje, poslouchá, může něco ochutnat či osahat, je to pro něj ta nejpříznivější cesta za poznáním.

Dítě si mnohem snáze a ostřeji vybaví představy, které prošly více smysly. Pokud budeme dětem o věcech jen vyprávět nebo předměty jen ukazovat, pro dítě se činnost stane nezáživnou. Pro některé jedince, nemožnost si sáhnout na předmět, může být i dosti stresující (Nádvorníková, et al. 2014, s. 9).

Ideální cesta k zapamatování si nových poznatků je u každého jedince individuální. Např. pokud děti budeme chtít učit různé druhy ovoce, měli bychom dbát na to, abychom zařadili aktivity, ve kterých dítě zapojí všechny smysly. Děti mohou ovoce zkoumat hmatem, pozorovat, porovnávat velikosti, tvary, barvy. Pro zapojení chutí jsou dobré aktivity s ochutnáváním různých druhů ovoce.

Smyslové vjemy by měly v dětech probouzet pocity pohody a radosti. Pro učitelku proto musí být důležité vnímat, zda při příliš silném vjemu někdo z dětí netrpí (křik, silné světlo, příliš silná vůně). Co je jednomu příjemné, může druhému vadit. Smyslové vnímání je u každého dítěte individuální. Některým dětem nemusí být příjemné pracovat s hlínou, prstovými barvami a jiné zas nerady některé druhy potravin (Nádvorníková, et al. 2014, s. 10).

„Smyslové vjemy jsou základem prožitků, bez reálného vnímání nelze v naprosté většině prožitek navodit. Cílevědomá práce učitelky se smyslovým vnímáním je tedy základním východiskem pro prožitkové učení“ (Nádvorníková, et al. 2014, s. 11).

U dětí předškolního věku jsou ve smyslovém vnímání značné rozdíly. Vnímání dítěte je zpočátku velmi krátkodobé a bezděčné. Dítě také nezvládá rozlišovat podstatné a nepodstatné znaky. Postupně se však tato schopnost zdokonaluje a dítě dokáže rozpoznat barvu, výrazný tvar i méně nápadný detail.

2.4.1 Zrak

Zrak je lidský smysl, díky kterému člověk získává nejvíce informací. Často je označován nejdůležitějším smyslem člověka. Pomocí zraku vnímáme tvary, rozlišujeme barvy, dokážeme odhadovat vzdálenost, vnímat perspektivu a prostor. Zrak nám umožňuje bez použití jiných smyslů rozlišovat nespočet vjemů. Dokážeme vnímat druhy povrchů, zda jsou hladké, hrubé, mokré nebo třeba suché. Zrak slouží i ke zkoumání vztahů mezi předměty (Nádvorníková, et al. 2014, s. 11).

Zraková analýza a syntéza je také základem pro budoucí psaní a čtení před nástupem do ZŠ. Je potřeba, aby dítě rozlišovalo zaznamenané tvary a orientovalo se v nich (obloučky, kličky, linky...). Koordinace pohybů ruky a pozornost velmi blízce souvisí se zrakovým vnímáním (Nádvorníková, et al. 2014, s. 12).

Miroslav Orel (2010, s. 50) zmiňuje, že zrak je pro člověka nejdůležitějším smyslem, díky kterému máme až 90 % informací. Člověk je schopný rozpoznat až 150 odlišných barev, které mají navíc různé hodnoty sytosti a jasu.

Příklady očekávaných výstupů: Sleduje se zájmem běžné situace a jevy, najde předmět podle slovního pokynu, rozpozná stejný předmět, napodobí činnost podle vzoru, staví podle vzoru, najde vztah mezi předměty, rozliší stejnou barvu, používá správně stejnou barvu, rozliší odstíny barev, sleduje očima dráhu, rozlišuje drobné detaily, rozdílly (Nádvorníková, 2011, s. 25).

2.4.2 Sluch

Sluch je dalším důležitým smyslem a zdrojem informací. Díky sluchu je člověk schopný naučit se mateřský a jiný jazyk. Sluchem vnímáme i nejrůznější drobné podněty, které nemůžeme pouhým okem vidět, a proto nám sluch zlepšuje orientaci v prostoru. Sluch se též stává velice důležitou součástí při nácviu čtení a psaní, jelikož je vyžadováno rozkládání slov na slabiky a hlásky. Obvykle je sluchové vnímání napřed před zrakovým, jelikož když dítě sluchem hlásky už dokáže rozložit, tak zrakem ještě ne (Nádvorníková, et al. 2014, s. 12).

Sluchové ústrojí je rozděleno na tři části a tím je zevní, střední a vnitřní ucho. Nejprve je zvuk zachycen ušním boltcem a poté je zevním zvukovodem přemístěn na bubínek. Chvění bubínku se přenese do středního ucha, kde dojde k zesílení zvuku

prostřednictvím středoušních kůstek. Třmínek rozkmitá membránu oválného okénka a jím jsou kmity transportovány do tekutin vnitřního ucha.

V oblasti sluchu člověk moc nevyčníká. I mnoho ptáků má až desetkrát lepší sluch. Někteří zástupci dokáží lokalizovat přesné místo a směr pohybu kořisti, a to i ve tmě. I přesto, že člověk v oblasti sluchu zaostává za mnohými živočichy, je schopný rozpoznat mnoho charakteristik zvuku, jako je např. hlasitost, výška, druh. Pokud jsou k dispozici obě uši a činnost sluchových center mozku, také zvládá lokalizovat zdroj zvuku. Sluch lze do určité míry zlepšovat tréninkem.

Každý jedinec slyší svůj hlas odlišně než lidé v okolí z důvodů přenášení chvění lebečních kostí. Můžeme se o tom přesvědčit u nahrávky hlasu, kde kostní vedení odpadá (Orel, et al. 2010, s. 98–104).

Příklady očekávaných výstupů: Dítě reaguje na své jméno, pokyn, napodobí zvuk, pozná zvuky spojené s nějakou činností, rozliší méně známé zvuky, odhadne směr přicházejícího zvuku, rozliší rychlost, intenzitu a výšku hlasu, pozná dítě podle hlasu, zopakuje slovo/větu, pozná stejné zvuky (Nádvorníková 2011, s. 38).

2.4.3 Hmat

Hmat člověku napomáhá získat informace, které nám zrak ani sluch nemůže poskytnout. Díky hmatu získáme přesnější představu o předmětu. Jedná se například o váhu předmětu, jeho teplotu nebo povrch (hladký, hrubý atd.) (Nádvorníková, et al. 2014, s. 12).

V našem těle najdeme velký receptorový systém nazvaný somatosenzorický, který tvoří jasně vymezený a ohraničený orgán jako např. zrak a sluch., ale je rozmístěn po celém těle. Tento systém se dělí na systém kožní a hlubokého cití. Kožní neboli povrchové cití (taktilní) zahrnuje vnímání mechanických podnětů – dotek, tlak apod., registraci změny teploty (termocepci) a vnímání bolesti (nocicepci). Hluboké cití zahrnuje vnímání polohy těla a jeho částí (statickou propriocepci) a vnímání pohybu těla a jeho částí (dynamickou propriocepci).

Kůže je důležitá pro komunikaci a sociální interakci a přináší mozku mnoho senzitivních informací (Orel, et al. 2010, s. 149–150).

Příklady očekávaných výstupů: Dítě si všimá vlastností předmětů, záměrně vnímá hmatem, vybere předmět podle vlastnosti, rozpozná hmatem stejný předmět a povrch, určí předmět podle hmatu, rozliší hmatem základní tvary, rozliší tíhu předmětu, rozliší teplotu, odhaduje vlastnosti předmětu (Nádvořníková 2011, s. 47).

2.4.4 Čich

Čich dokonale doplňuje ostatní smysly a pomáhá nám získávat přesnější představu o okolním světě. Také nás může zachránit před nadýcháním škodlivé a bezbarvé chemikálie (Nádvořníková, et al. 2014, s. 12).

Orel (2010, s. 137–138) ve své knize uvádí, že ačkoliv mnoho informací dokážeme získat pomocí sluchu a zraku, tak ani čich pro nás není bez významu. Čich je v mnohých případech otázkou přežití. Je účel člověka, aby byl schopný rozpoznat mnoho chemických látek. K rozpoznání těchto látek slouží unikátní chemoreceptory, mezi které se řadí nejenom čich, ale také chuť. Čichová sdělení také ovlivňují emoční prožívání a sociální chování. Člověk má schopnost vnímat a zaregistrovat odlišný tělesný pach jedinců. Naše emoční prožívání i tělesné pochody těla ovlivňují změny našich tělesných pachů. Jinak jde člověk cítit, pokud je třeba ve stresu nebo je v psychické pohodě, sportuje. Také je známo, že tělesné pachy různých druhů etnika jsou zpravidla odlišné a mnohými lidmi stejného etnika mohou být vnímány intenzivněji. Ženy přirozeně čichají k malým dětem a podle pachu jsou schopny své dítě i rozpoznat. Aniž bychom si to vždy uvědomovali, tak na výběr partnera i lidí, se kterými sympatizujeme, má jejich pach velký vliv. Člověka, který nám „voní“ tělesně, vnímáme obvykle pozitivněji. To, že si zejména jedinci v partnerské životě „voní“, platí nejenom u lidí, ale i u zvířat.

Vzduch, který nadechneme, se dostane na čichové pole v dutině nosní, kde se nachází čichová sliznice. Z čichové sliznice určité pachy pronikají k čichovým nervovým buňkám. Čichové buňky jsou do určité míry specializované a každá reaguje silněji na určité druhy pachů (odorantů). Čichem vnímáme i pachové látky z dutiny ústní a společně s chuťovými vjemy se částečně překrývají. Proto můžeme říct, že chuť a čich jsou si velice blízké a vzájemně se ovlivňují (Orel, et al. 2010 s. 139–140).

Příklady očekávaných výstupů: Vnímá a postupně pojmenuje běžné vůně a zápachy, rozpozná stejný předmět podle čichu, rozezná vůni a zápach, spojí smyslové vjemy se vzpomínkou (Nádvorníková 2011, s. 47).

2.4.5 Chut'

Chut' nám pomáhají odhalit chuťové pohárky, které jsou 30 000krát méně citlivé než čichové, přesto jsou velmi důležité (Orel, et al. 2010, s. 145).

„Každý chuťový pohárek komunikuje s povrchem sliznice drobným otvůrkem, kterým se do něj dostávají sliny s rozpuštěnými složkami potravy a nápojů“ (Orel, et al. 2010, s. 145).

Základní chutě dělíme na – sladká, slaná, hořká a kyselá. K těmto čtyřem chutím přidáváme ještě chuť „pikantní a masovou“. Všechny další chutě, které si v životě dopřejeme, jsou kombinací chutí základních. Jednou chuťovou buňkou vnímáme všechny základní chutě, ale zpravidla je vždy určitý pohárek na jednu z chutí nejcitlivější (Orel, et al. 2010, s. 146).

Příklady očekávaných výstupů: Vnímá a postupně pojmenuje běžné chutě, rozpozná stejné jídlo podle chuti, určí čtyři základní chutě, rozliší intenzitu chuti, spojí smyslové vjemy se vzpomínkou (Nádvorníková 2011, s. 47).

3. PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část je zaměřena na tvorbu metodických listů, jejich realizaci a následnou evaluaci v mateřské škole. Dělí se na dvě části. V první části se zabývám tvorbou metodických listů, charakteristikou mateřské školy, kde jsem vytvořené přípravy realizovala, charakteristikou cílové věkové skupiny a úvodem do metodických listů. V druhé části se nachází samotné přípravy, které jsem ověřila s alespoň patnácti účastníky a následně provedla a zaznamenala reflexi.

Inspiraci k přípravám jsem čerpala převážně ze zkušeností z praxe a také z několika výtvarných publikací. I přesto, že jsem se snažila vymyslet něco neobvyklého a hledat nové techniky a náměty, vždy jsem později zjistila, že některá témata jsou podobně zpracována i v mnoha literaturách. Proto jsem se jen zahrnula inspiracemi a poté vytvořila podle sebe 5 nezávislých příprav.

Metodické listy jsem realizovala v MŠ Čtyřlístek, kde působím i jako učitelka ve třídě nejmladších dětí ve věku 3–4 roky. Tímto se tato skupina dětí stala i cílovou skupinou realizace a ověření.

Jelikož jsem si kladla za cíl, aby přípravy byly využitelné při práci učitelk v MŠ v jakékoli věkové skupině dětí, tvořila jsem přípravy téměř nezávisle na pozdější realizaci, přesto nemohu vyvrátit, že jsem cílovou skupinou nebyla ovlivněna. V závěrečných reflexích proto vždy popisuji činnost a uvádím změny, které jsem provedla před uskutečněním příprav. Realizací jsem si ověřila, do jaké míry je příprava realizovatelná a kolik změn musím provést, pokud přípravu přizpůsobuji dané věkové skupině a prostředí.

3.1 Tvorba metodických listů

Při tvorbě metodických listů jsem si jako tři stěžejní body dala slova **příroda, smysly, výtvarná výchova**. Tyto tři aspekty jsem se snažila začlenit do tvorby příprav. Vnímání přírody lze rozvíjet mnoha způsoby. Jedná se o široký pojem a vzhledem k výtvarné výchově lze vycházet z práce s přírodními náměty, využití přírodního materiálu nebo tvoření v přírodě. Tvorba metodických listů byla částečně přizpůsobena mateřské škole Čtyřlístek, kde už několik měsíců působím jako učitelka.

Kladla jsem především důraz na nezávislost příprav. První myšlenkou při výběru námětu bylo též začlenění příprav do ŠVP a TVP mateřské školy Čtyřlístek. Také jsem trochu musela brát ohledy na umístění a možnosti mateřské školy, která v pěší blízkosti nemá možnost pobytu v lese, kde jsem původně chtěla některé části příprav realizovat. I přesto zde pobyt venku, jako motivaci před činností, vždy doporučuji. Poté co jsem měla přípravy vymyšlené a chystala jsem se na realizaci, musela jsem v praxi provést změny a přizpůsobit některé aktivity tříletým dětem, které ve třídě převažovaly. Doposud jsem měla na praxích zkušenosti se staršími až předškolními dětmi. Zde byla situace jiná a ve třídě tří až čtyřletých dětí, které právě v září nastoupily do mateřské školky a jen zřídka měly osvojeny základní hygienické návyky, bylo potřeba se nejprve zaměřovat na jiné činnosti. Po dvou měsících, když se děti lépe poznaly, osvojily si určitá pravidla a návyky, začala jsem přípravy z části přizpůsobovat věkové skupině dětí a realizovat.

Zůstala jsem stále u podoby původního zpracování, jen jsem zvolila několik zjednodušení a převážně vynechala například některé výlety do lesa, které byly v daném dnu nerealizovatelné.

Metodické listy se zaměřují na práci s přírodním materiálem nebo přírodním námětem. Každé výtvarné aktivitě předchází několik činností, kde se snažím, aby dítě danou problematiku vnímalo co nejvíce smysly. Proto využívám různé smyslové hry a činnosti, které děti motivují k výtvarné aktivitě. Předcházející aktivity mohou být motivací k výtvarné činnosti, ale převážně dítěti umožňují zapojit co nejvíce smyslů.

3.2 Charakteristika mateřské školy

Název školy: Mateřská škola „Čtyřlístek“, Liberec, Tovačovského 166/27, příspěvková organizace

Adresa: Tovačovského 166/27, 460 14 Liberec 14

Kraj: Liberecký

Ředitelka: Jaroslava Kalinová

Zřizovatel školy: Statutární město Liberec

Mateřská škola „Čtyřlístek“ je rozdělena do dvou budov s celkovou kapacitou 134 dětí. MŠ Tovačovského je umístěna ve staré vile v Liberci, kousek od středu města a obklopuje ji členitá zahrada. MŠ Markova je odloučeným pracovištěm MŠ Tovačovského se 3 odděleními. Jedná se o novější budovu kontejnerového typu a její součástí je přední a boční zahrada.

V MŠ Tovačovského, kde působím jako učitelka a přípravy realizuji, najdeme dvě menší třídy. Děti jsou ve třídách rozděleny podle věku na starší a mladší děti. Jedná se tedy o homogenní třídy. Mateřská škola se nachází v klidné části města, ale přesto obklopena zastavěnou oblastí a pěší chůzí je nejbližší les poměrně daleko.

3.3 Úvod do metodických listů

Metodické listy jsou vytvářeny se snahou o nezávislost na následující realizaci, aby mohly sloužit jako další inspirace učitelům mateřských škol, jež mohou přípravy s úpravami i bez nich převzít a realizovat. Přípravy na sebe nijak nenavazují. Jedná se o náhodný výběr pěti témat. Každý list obsahuje dvě části, motivační a výtvarnou. Každé výtvarné činnosti předchází několik aktivit, kde se zaměřuji na zapojení co nejvíce smyslů a rozvoj dalších schopností dítěte. Je vždy nespočet možností, jak činnost motivovat. S přípravami se může dále pracovat a je možnost je přizpůsobit a zařadit do různých témat v MŠ (ovoce, stromy, příroda, roční období, povolání...).

Přibližná realizace jedné přípravy je v rozmezí 45–60 minut. Záleží na délce pobytu venku, který je důležitý pro každou výtvarnou činnost. Pobyt venku je možný uskutečnit i předchozí den. Pokud nám to okolí mateřské školy umožní, je vhodné celé přípravy realizovat v přírodě. Většinu činností však můžeme uskutečnit i uvnitř. Tuto možnost často uvádím a přizpůsobuji i v samotných přípravách.

3.4 Metodické listy

3.4.1 Barevná jablíčka

Téma/Námět: Barevná jablíčka

Základní charakteristika: Příprava je rozdělena na dvě části. První skupina činností slouží jako motivace, kterou je vhodné zahájit v přírodě. Děti se posadí pod strom (jabloň) a pozorují plody, která na něm vyrostla. Pokusíme se najít spadlá jablíčka nebo nějaké utrhnout ze stromu. Následující smyslové činnosti uvedené v motivaci jsou v nejlepším případě realizovány venku. Příprava může být uskutečněna i v prostorách MŠ, jako je popsáno v postupu motivace. Druhá část zahrnuje samostatnou výtvarnou činnost, kdy děti tisknou poloviny jablek a experimentují s mícháním vybraných barev (zelená, žlutá, oranžová, červená) a tuší či fixem dokreslují detaily.

Výchovně vzdělávací cíl: Podpora rozvoje všech smyslů (především zraku, hmatu, čichu a chuti), rozvoj schopnosti vnímat krásu přírody i předmětů a jevů kolem sebe, úcta k rostlinnému společenství, poznávání plodů přírody (jablka), rozvoj výtvarných dovedností (práce s barvami, tisk).

Časová dotace: 45–60 minut

Doporučená místa k tvorbě: Zahrada, louka, třída MŠ

Doporučená věková skupina: 3–7 let

Výtvarný problém: Rozvržení kompozice tisku poloviny jablek na čtvrtku, vhodný výběr barev a jejich míchání.

Výtvarná technika: Grafika – tisk řezu jablek

Pomůcky: Čtvrtky A4, temperové barvy (oranžová, žlutá, zelená, červená), několik odrůd jablek, nůž, houbová utěrka, tuš/černý fix, (motivace – 3 brambory, nakrájené vybrané druhy ovoce a zeleniny)

Motivace a aktivity předcházející výtvarné činnosti se zapojením lidských smyslů: Vycházka do přírody/využití jabloně na zahradě MŠ – pozorování jabloní, realizace smyslových činností.

- **Smyslové poznávání v prostorách MŠ**
 - **Zrak:** Děti se posadí do kruhu. Paní učitelka si vezme předem připravenou mísu s jablky přikrytou šátkem. Děti se snaží hádat, co je pod šátkem. Zpočátku je šátek jen volně, aby tvary jablek nebyly hned rozeznatelné. Po chvíli paní učitelka šátek přitiskne na jablka, které děti podle tvarů mohou hned identifikovat. Pokud ani to nestačí, šátek se odkryje.
 - **Rozhovor** – Kdy jablka dozrávají? (podzim: září, říjen) Kdo má jablka rád? Proč bychom je měli jíst? (jsou zdravá a chutná, obsahují spousty vitamínů a dalších prospěšných látek...)
 - Paní učitelka jablka vyndá z mísy a děti je společně rozdělují do skupin podle společných znaků – barva, velikost, tvar
 - Paní učitelka se ptá dětí: „Které jablko je největší? Které jablko je nejmenší? Která jablka jsou stejně velká? Dokážeš jablíčka spočítat?“
 - **Hmat:** Děti se v kruhu postaví a Paní učitelka chodí vně kruhu a postupně každému dítěti dává do ruky jablko nebo bramboru (jinou zeleninu nebo ovoce). Dítě se snaží poznat, co právě v ruce drží. Pokud zaznamenal jablko, zvedne ho nad hlavu.
 - **Čich:** Děti přičichávají k jablkům a porovnávají vůně různých odrůd.
 - **Chuť:** Děti se posadí do kruhu a paní učitelka přinese na malé kousky nakrájená jablka a jiné vybrané ovoce i zeleninu. Děti se zavřenýma očima přičichnou a poté podle chuti hádají druh ovoce a zeleniny.

Postup výtvarné aktivity: Tisk jablek

1. Na stůl se připraví potřebné pomůcky – rozkrojené ovoce (různé směry rozkrojení), barvy rozetřené na houbové utěrce – na jednotlivé barvy použít čistou utěrku (žlutá, zelená, červená, oranžová), bílá čtvrtka A4 pro každé dítě
2. Rozpůlená jablka namočíme do barvy, kterou jsme si rozetřeli na houbovou utěrku a otiskneme na čtvrtku. Barvy se mezi sebou mohou i míchat a děti pozorují změny odstínů. Ovoce zvedneme z papíru kolmo vzhůru, abychom si otisk nerozmazali.

3. Dokreslíme detaily (stopka, semínka) černou tuší nebo černým fixem.

Další výtvarné náměty: Dokresli tuší k řezu jablíčka (malvici využít jako hlavu) skřítko nebo vymysli, kdo v jablíčku bydlí. Sušená jablka (křížaly) – Jablka se nakrájí na různé druhy plátků. Po usušení se využijí k další tvorbě (Navlékání na provázek, lepení...).

Reflexní dialog: Společné setkání nad výtvarnými díly, které se pověsí na nástěnku nebo vyrovnají na zem. Poté následuje frontální dialog.

Návrhy otázek: Jak se ti tvořilo? Jakou barevnost jsi vyžil a proč? Co se ti líbí na tvém obrázku a proč? (zajímavý detail, barvy, kompozice)

Reflexe činnosti: Přípravu jsem měla možnost realizovat ve skupině osmnácti dětí v mateřské škole ve věku 3–4 roky. Vzhledem k nízkému věku a vysokému počtu dětí ve třídě jsem hned ráno přípravu lehce pozměnila. Příprava je jen návrh výtvarné činnosti, které předchází smyslové poznávání. U každé přípravy se musí počítat s tím, že je potřeba činnosti, pořadí i způsob provedení přizpůsobit dané skupině dětí a možnostem prostředí.

Ze zkušeností, které již mám s touto skupinou malých dětí, bylo zapotřebí, aby výtvarná aktivita předcházela smyslovému poznávání. Tvoření s osmnácti malými dětmi najednou je téměř nemožné, proto jsem si ráno k jednomu stolečku připravila pomůcky na výtvarnou aktivitu a k ostatním stolečkům stavebnice, korálky, omalovánky a další aktivity. Zatímco si některé děti hrály, já jsem u stolečku měla vždy skupinku pěti dětí, kterým jsem se individuálně věnovala. Vždy jsem aktivitu uvedla vyprávěním o podzimu, o dozrávání jablíček a následně vysvětlováním postupu. Děti si braly poloviny jablek a po namočení do vybrané barvy je přikládaly na bílou čtvrtku. Některé děti jablíčka po rozkrojení pozorně zkoumaly. Pozorovala jsem i značné rozdíly v jemné motorice u tříletých a čtyřletých dětí. Děti tvořily s velkým zájmem a radostí. Pro některé byl tisk zcela novou výtvarnou technikou.

Po výtvarné činnosti následovalo smyslové poznávání. Utvořily jsme s dětmi kroužek a dětem jsem sdělila, že pro ně mám malou hádanku. Položila jsem doprostřed plátěnou tašku s jablky a děti hádaly, co je v tašce ukryté. Padaly různé návrhy, jako jsou balónky, kuličky, brambory a až po malé nápovědě, kdy si děti mohly postupně do tašky sáhnout, začaly poznávat jablka. Jablíčka jsem vysypala do kruhu a všichni jsme si povídali o podzimu, dozrávání plodů, a hlavně o jablíčkách. Jablka

jsme si spočítali, seřadili podle velikosti, porovnávali tvary a také jsme zkoumali detaily a rozdílly dvou jablíček. Zkusili jsme si i nějaká slova vytleskat.

Následovaly další smyslové aktivity. Dětem jsem postupně v kruhu dávala do ruky za zády jablko nebo bramboru a děti poznávaly, co drží. Pro nejmenší děti tato aktivita byla náročná a většinou se na jablko nebo bramboru podívaly dřív, než jsem stačila zareagovat. Obecně jsem v polovině těchto aktivit pociťovala, že už děti začínají být přehlceni řízenou činností. Proto jsem aktivity podle potřeb dětí trochu urychlila. Na závěr jsme přičichávaly k jablkům. Překvapilo mě, jak některé děti vnímaly i rozdílné vůně.

Ochutnávání jablíček jsme zrealizovaly na svačině, kde jsem dětem rozkrájela na několik talířku různé odrůdy jablek. Děti byly překvapené, že není jablko, jako jablko a že mají různé chutě. Některá byla kyselejší, jiná sladší.

Po desáté hodině jsme šly na vycházku, kde děti měly za úkol hledat ovocné stromy, hlavně jabloně. Všechny děti se aktivně zapojily a pojaly procházku trochu jako soutěž a každý se snažil najít ovocný strom jako první.

I přesto, že v přípravě proběhlo několik změn si myslím, že se aktivity vydařily. Musím tedy uznat, že ke konci bylo pro děti těžké udržet pozornost. Několikrát pomohlo, když jsem do průběhu aktivit zařadila říkanky nebo písničky s pohybem, které děti zkoncentrovaly.

Druhý den si děti do jablíček zakreslily tuší jádýrka a stopku. Nejmenším dětem se tuší podařilo přeškrtnat celý obrázek, což jsem brala jako určitou formu hry a experimentování s barvou. Důležité bylo, že měly radost z výtvarného projevu. Následně proběhlo hodnocení. Reflexe probíhala formou výstavy a rozhovoru, který vzhledem k věku dětí byl velice stručný. Děti všem ukázaly a představily svůj obrázek a s pomocí mých otázek odpovídaly. Dozvěděla jsem se, zda je práce bavila, co se jim povedlo nebo nepovedlo, jaké barvy použily, co tiskly nebo kolik jablíček natiskly.



Obrázek 1: Barevná jablíčka

3.4.2 Zasněžené stromy

Téma/Námět: Zasněžené stromy

Základní charakteristika: Výtvarný celek je zaměřen na poznávání zimní přírody. Děti pozorují zasněžené stromy a následně podle vlastní představy nakreslí stylizovaný strom. Strom vyzdobí různými tvary pomocí voskovky a vymalují anilinkovými barvami. Děti míchají převážně studené „zimní“ barvy a experimentují s mícháním odstínů modré, fialové, zelené a bílé.

Tuto přípravu je možné uskutečnit a přizpůsobit jakémukoliv ročnímu období. Záleží jen na učiteli, jaké zadá téma a jakou volnost dá dětem. Před výtvarnou činností je uvedeno několik aktivit, které je vhodné zrealizovat před začátkem výtvarné chvílky.

Výchovně vzdělávací cíl: Rozvoj smyslového vnímání, soustředěné pozorování přírody, pozorování a vnímání nových věcí (přírodní jevy), zachycení skutečnosti ze svého okolí a vyjádření představy pomocí výtvarných činností.

Časová dotace: 45–60 minut

Doporučená místa k tvorbě: Zahrada, les, louka, třída MŠ

Věková skupina: 3–7 let

Výtvarný problém: Výběr vhodných barev, jejich míchání a nanášení na čtvrtku.

Výtvarná technika: Malba anilinkami

Pomůcky: Bílé čtvrtky A4, obyčejné tužky, šablonu stromů (pro menší děti), nůžky, anilinky, kelímky s vodou, podložku na stůl (ubrus), kus látky (hadřík), voskovky

Motivace a aktivity předcházející výtvarné činnosti se zapojením lidských smyslů:

Báseň: Jehličnany

„Jedle, smrk a borovice mají své jehličí stále, celý rok

jak ježek z ostnů kabátek.

Nemylte se, má to háček!

Mezi nimi je naháček!

Opadají mu měkké žluté jehličky

A modřín je i v zimě nahý celičký“ (Cikánová, 2014, s. 11).

- **Zrak:** Vycházka do lesa, či využití stromů na zahradě MŠ (pozorování přírody, poznávání stromů, hledání rozdílů). Které stromy v zimě opadávají? Který jehličnatý strom opadává?
- **Hmat, čich:** hmatová hra – „Poznej svůj strom“ – Někomu zavážeme oči, zatočíme ho a přivedeme před vybraný strom. Strom necháme dítě pečlivě osahat, očichat a poté ho odvedeme dál od stromu. Po sundání šátku je jeho úkolem poznat strom, ke kterému jsme ho přivedli. Důležité je zapojit nejenom zrak, ale i čich, který může být též nápomocný.

Postup:

1. Na stůl se připraví potřebné pomůcky (ubrus, hadřík, bílé čtvrtky, tužky, voskovky, anilinky, kelímky s vodou).
2. Děti si tužkou načrtnou jednoduchý stylizovaný strom, na který nakreslí voskovkou různé tvary podle vlastní fantazie (proužky, kolečka, čárky...). Pro mladší děti paní učitelka může vytvořit šablony, které si obkreslí.
3. Děti malují stromy anilinkovými barvami s omezeným výběrem barev – odstíny modré, fialové, zelené (na voskovku se barva nepřichytí)
4. Po zaschnutí se stromy vystříhnou. Mladším dětem pomůže se stříháním paní učitelka.

Další výtvarné náměty: Frotáž kůry stromů

Reflexní dialog: Společné setkání nad výtvarnými díly, která se pověsí na nástěnku nebo vyrovnají na zem. Poté následuje frontální dialog.

Návrhy otázek: Jak se ti tvořilo? Jakou barevnost si vyžil a proč? Co se ti líbí na tvém obrázku a proč? (zajímavý detail, barvy, kompozice)

Reflexe činnosti: Této činnosti předcházelo několik aktivit. Některé z nich jsme po konzultaci s druhou paní učitelkou realizovaly už předchozí den, kdy jsme se vydaly na procházku k blízkému lesu. Výlet byl zaměřen převážně na pozorování zimní přírody. S dětmi jsme na kraji lesa vybraly několik stromů. Stromy jsme si společně prohlédly, spočítaly a zkoumaly jsme jejich kůru, větve, šířku a výšku... Poté jsme si zahrály smyslovou hru „Poznej svůj strom“. Až na 3 jedince se všechny děti vystřídaly. Hádání dětí tak bavilo, že hru chtěly znovu opakovat. Velmi zajímavé bylo pozorovat, jak děti v průběhu aktivity zpozorněly a začaly si všímat i drobných detailů. Už to nebyl jen jeden z mnoha stromů. Děti vnímaly jedinečnost každého stromu a to, jak si větřík pohrává s drobnými větvemi. Aktivita zabrala poměrně dost času i přesto, že bylo jen 12 dětí.

Druhý den ráno jsme si s dětmi povídaly o včerejším výletu a poté následovala výtvarná činnost. Již předchozí den jsem každému na čtvrtku obkreslila šablonu stromu. Všem najednou jsem sdělila cíl a postup výtvarné činnosti a upozornila jsem děti na omezený výběr barev. Děti se rozdělily do tří skupin. Jedna skupina šla malovat a ostatní si hrály se stavebnicemi a kostkami v herně. Každé skupině jsem ještě zvlášť vysvětlila postup a ukázala jsem všem manipulaci s kulatým štětcem. Při kresbě voskovkou jsem zvolila bílou barvu, čímž se stala činnost ještě zábavnější. Nejprve děti byly překvapené, že nic nevidí a některé ztrácely motivaci kreslit, ale po následném nanesení anilinek nadšení a radost zase stoupala. V průběhu nanášení barev jsem děti neustále opravovala (správné držení štětce, tlak na štětec, otírání vody o okraj kelímku...). Pro mnohé byl podstatný výběr barvy podle oblíbenosti i přesto, že jsem zadala omezené množství barev. V nestřeženém okamžiku si některé děti nanesly i jiné barvy. Poté co jsem viděla radost dětí při hře s barvami, dala jsem jim větší volnost. Výtvarný cíl se trochu měnil i ve výtvarný experiment. Zpozorovala jsem, že s tří až čtyřletými dětmi je zásadní zaměřit se více na prožitek. Děti v tomto věku ještě tolik nedokáží zachytit konkrétní představu. Jedna holčička

dokonce odmítla využít modrou a sdělila mi, že udělá barevný strom na podzim, což trochu nesouhlasilo s výběrem stromu (šablona stylizovaného jehličnatého stromu). Pro příště by byly vhodnější i jiné tvary stromů.

Rozhovor probíhal hned po činnosti, kde děti reagovaly na moje otázky. Překvapily mě některé zajímavé odpovědi. Téma sice bylo „zasněžené stromy“, ale nakonec se plno dětí chytlo jedné z odpovědí, že je to kouzelný strom. Když jsem se pak dále ptala na důvod zvolených netradičních barev, tak se jednalo o nejčastější odpověď.



Obrázek 2: Proces malby zasněžených stromů

3.4.3 Semínko

Téma/Námět: Semínko

Základní charakteristika: Děti se v tomto tematickém celku seznamují s luštěninami, klíčením a růstem rostlin. Výtvarná aktivita je zaměřena na vytváření

obrazců a komponování luštěnin do nejrůznějších tvarů. V průběhu týdne děti mají možnost pozorovat klíčení munga a růst řeřichy. V závěru proběhne i ochutnávka.

Výtvarná aktivita i většina činností jsou realizovány v jednom bloku, ale příprava má návaznost i v průběhu celého týdne (pozorování růstu, klíčení a ochutnávka). Tuto přípravu lze zařadit do týdenního tématu a dále rozpracovat.

Výchovně vzdělávací cíl: Rozvoj kladného vztahu k přírodě (práce s přírodním materiálem), rozvoj jemné motoriky a smyslového vnímání (zrakové vnímání – Dítě sleduje očima čáru a dokáže podle ní sestavit fazole do nakreslených obrazců), seznámí s luštěninami a semínky řeřichy.

Časová dotace: 45–60 minut

Doporučená místa k tvorbě: Zahrada, les, louka, třída MŠ

Věková skupina: 3–7 let

Výtvarný problém: Vytváření kompozice z prvků (luštěniny) do konkrétních tvarů

Výtvarná technika: Práce s přírodním materiálem

Pomůcky: Bílé papíry A4, černé pastelky/voskovky, fazole, čočka, hrách, mungo, lepidlo, misky

Motivace a aktivity předcházející výtvarné činnosti se zapojením lidských smyslů: Rozhovor o semínkách, pohybové ztvárnění – Jak roste semínko

- **Hmat, čich, chuť, zrak:** Sazení řeřichy a namočení munga – péče o klíčky a rostliny (návaznost v závěru týdne – ochutnávka a pozorování klíčení a růstu). Důležité je děti pobízet i k zapojení čichu, jak při sazení řeřichy, jejíž semínka jsou aromatická, tak i při sklizni.

V průběhu sazení děti – porovnávají velikosti semínek, počítají, hledají rozdíly ve zbarvení munga...

Postup výtvarné aktivity:

1. Na bílé čtvrtky si děti nebo paní učitelka nakreslí nejrůznější tvary černou pastelkou/ voskovkou – př. Mandalu, spirály, geometrické tvary...
2. Do několika misek se nasypou luštěniny.
3. Děti sedí u stolu nebo na zemi a skládají luštěniny podle předkreslených tvarů.

4. Semínka se mohou přilepit nebo jen přiložit, jako dočasné dílo.

Další výtvarné náměty: Práce s mikroskopem – Děti výtvarně zachytí strukturu semínka

Reflexní dialog: Společné setkání nad výtvarnými díly.

Návrhy otázek: Jsi spokojený se svým dílem? Jaký tvar si zvolil a proč? Co bys na svém díle pochválil? (zajímavý prvek, barevnost, tvar, originalita)

Reflexe činnosti: Tuto činnost jsem zařadila do týdenního tématu „Povolání“, kdy jsem se rozhodla zahrát si s dětmi na zahrádky.

Ráno po komunitním kruhu jsem dětem přinesla tác, na kterém byla vyskládaná víčka od zavařovacích sklenic, semínka řeřichy, mungo, vata a rozprašovač s vodou. S dětmi jsem zrealizovala pohybové ztvárnění růstu semínka a poté jsme si všichni o růstu povídali. Dětem jsem pokládala otázky jako: „Co všechno potřebuje semínko k růstu? Za jak dlouho nám řeřicha vyroste?“ Seděla jsem s dětmi na koberci a každému jsem rozdala potřebné pomůcky. Semínka řeřichy jsem nasypala do volných víček a děti si je postupně přikládaly na mokrou vatu. Sbíráni malých semínek bylo pro děti motoricky náročné a musely se hodně soustředit. Překvapilo mě, na jak dlouho je tato aktivita zaměstnala. V průběhu hry jsem zapojila i činnosti pro rozvoj matematických představ, kdy děti počítaly semínka nebo je porovnávaly s mungem. Mungo následně nasypaly do misky a ve vodě nechaly klíčit.

Výtvarnou činnost jsem realizovala až po svačině, kdy si děti vybraly předkreslenou spirálu nebo jiný tvar, či si něco černým fixem nakreslily. Aktivita byla zaměřená převážně na jemnou motoriku, relaxaci a vlastní tvořivost, kdy děti pokládaly fazole podle předkreslené čáry. V průběhu jsem přemýšlela, zda fazole nepřilepit, ale nakonec jsem zvolila jen dočasné dílo, které jsem dětem vyfotila. I tak soustředěně tvořily a poté vymýšlely další tvary, které připomínaly například mandalu.

Celkový proces klíčení a růstu řeřichy a munga jsme sledovaly, zkoumaly a popisovaly už od pondělí a děti každý den hned po příchodu do MŠ netrpělivě běžely k oknu a prohlížely si mungo a řeřichu. Důležitá návaznost na předchozí aktivity následovala až poslední den týdne. Řeřicha už byla vyrostlá a mungo naklíčené. Společně jsme si popsali proměnu, délku růstu a také jsme řeřichu a mungo všichni ochutnali. Velmi oblíbené se pro děvčata i chlapce stalo mungo, které jsme nechali naklíčit i v průběhu dalšího týdne.

Všechny vzdělávací i výchovné cíle byly splněny. Děti činnosti bavily, a i z reflexí jsem pocítovala nadšení a radost.



Obrázek 3: Spirála z fazolí

3.4.4 Duha

Téma/Námět: Počasí – duha

Základní charakteristika: Tímto tematickým celkem jsou děti provázeny úryvkem příběhu z knihy „Duhové pohádky“. Soubor aktivit je realizován v průběhu přerušovaného čtení. Záměrem je prohloubení povědomí o přírodních jevech a rozmanitosti stále se měnícího počasí. V závěru příběhu jsou děti namotivovány k výtvarné aktivitě, která se zaměřuje na práci s papírem. Děti vytvoří duhu z nastříhaného barevného papíru.

Výchovně vzdělávací cíl: Podpora rozvoje všech smyslů, osvojení poznatků o přírodních jevech a stále se měnícím počasí, prohloubení znalostí barev a barev duhy, rozvoj jemné motoriky (nalepování papírových čtverečků), pozorování a vnímání přírodních jevů

Časová dotace: 45–50 minut

Doporučená místa k tvorbě: Zahrada, les, louka, třída MŠ

Věková skupina: 3–7 let

Výtvarný problém: Využití jemné motoriky pro zakomponování nastříhaných barevných kousků papíru s cílem vytvořit duhu.

Výtvarná technika: práce s materiálem – stříhání, lepení

Pomůcky: Motivace: plošná loutka slunce a mraku, peříčka

VV: Bílé čtvrtky A1, barevné pastelky, nastříhané barevné papíry (barvy duhy), rtěnková lepidla

Motivace a aktivity předcházející výtvarné činnosti se zapojením lidských smyslů:

- **Hádky:** Barevný most (na obloze), po kterém chodit nemůžeš, přesto ho vždy obdivuješ. (Duha)

Slunce s deštěm stuhý zvedá, kdo to vidí, křikne: ... (Duha)

DUHOVÉ POHÁDKY: O TOM, JAK A PROČ SLUNÍČKO OBARVILO SVĚT

(Jedná se o výtazek z knihy “Duhové pohádky“ D. Fischerové s vlastními poznámkami, které jsou vyznačené **tučně**).

Děti sedí v kruhu. Paní učitelka začne číst příběh a vedle sebe má připravené ploché loutky (sluníčko, mrak).

Kdysi dávno, když ještě nebyly na světě žádné barvy, se sluníčko strašně nudilo. Celý svět teprve vznikl a byl bezbarvý jako kapka vody, jako čiré sluníčko, jako nicové nic. Nad bezbarvou zahradou a bezbarvou loukou plulo sluníčko a příšerně se nudilo.

Učitelka využívá ploché loutky, kdy je zapojena přímá řeč.

„No nazdar,“ říkalo si v duchu. „Co je tohle za svět? Kdo se na to má koukat? Je to otrava a příšerná nuda.“ Na bezbarvé jabloni visela bezbarvá jablka a neměla dokonce žádnou chuť. Sluníčko plulo unuděně, nazlobeně a otráveně tam a zpátky. *„Kdybych si mohlo alespoň s něčím pohrát! Aha! Mám nápad. Co kdybych udělalo vítr? Zahraji si s ním na honěnou a třeba bude trošku veselo.“* A tak sluníčko udělalo vítr, vánek, větřík, fujavici a pak i pořádný hurikán.

Učitelka dětem rozdá peříčka a děti zkoušejí napodobit vítr. Pak dětem vysvětluje, jakou sílu vítr může mít, že kácí stromy i bourá domy. Děti vytváří vánek, větřík, a nakonec velkou fujavici.

Vítr létal tam a zpátky. Hrál si zkrátka se sluníčkem na honěnou.

Hra na honěnou: Sluníčko se snaží pochyvat všechen vítr. Dítě, kterého se sluníčko dotkne, si sedne na zem/na lavičku.

Jenže tu si sluníčko všimlo, že ani vítr není barevný a začínalo se zase nudit. „Nebyl to dobrý nápad. Musím to udělat jinak. Spustím třeba mlhu a budu si hrát na schovávanou.“

Paní učitelka schová loutku sluníčka a děti se ho snaží najít. Děti zavrou oči a paní učitelka někoho vybere, aby odešel za dveře. Ostatní hádají, kdo zmizel.

Na Zahradu padla hustá mlha. Zahrada zmizela a svět vypadal tak ztraceně a bledě, že se nad ním Slunko dalo do breku. „Já se na ten svět nebudu dívat, je to nuda.“ A jak tak plakalo, najednou k němu připlul velký černý mrak (plošná loutka mraku). Nad Zahradou se rázem spustil liják. Byla to hotová průtrž mračen.

Poslech zvuků počasí/přírody – Děti zavrou oči a paní učitelka pustí vybrané nahrávky – bouřka, padání krup, sněhová vánice, vítr, lehký déšť, liják, zvuk ptáků. Po každé nahrávce následuje rozhovor a pojmenování představy (počasí) zvukové nahrávky. Co do skupiny počasí nepatří? (zpěv ptáků – U někoho může evokovat horký slunečný den.)

Když se slunce pořádně vyplakalo, uvidělo, že se stalo něco nevídaného. Déšť přestal a na nebi se objevila duha. Byla to první duha světa. „No to je nápad!“ zaradovalo se. „Pošlu na svět barvy a hned bude na co koukat. To bude veselo.“

Od té doby, když se sluníčko dívá, jak prší, roztáhne se na obloze krásná duha.

Duha se líbila nejenom sluníčku, ale i lidem. Proto se říká, že tam, kde se duha dotýká země, je ukrytý poklad (Fischerová 2012).

A my si jednu krásnou duhu ve školce společně uděláme také, co říkáte děti?

Postup:

1. Děti se rozdělí do skupin a každá skupina dostane bílou čtvrtku A1 (mladším dětem předkreslit barevné oblouky pastelkou) a hromádky nastříhaných kousků barevného papíru.
2. Děti lepí barevný papír na určená místa na čtvrtce podle vymezených barevných oblouků.

Další výtvarné náměty: Výtvarná hra – zapuštění barev do mokrého podkladu (míchání barev) – vytváření barevné škály duhy

Reflexní dialog: Hotová díla se nalepí na stěnu v MŠ a vznikne tak malá galerie. Děti se posadí na koberec tak, aby každý viděl na všechny „obrazy“. Následuje dialog.

Doporučené otázky: Co tě nejvíc bavilo? Jsi spokojený se svojí duhou? Za co by ses pochválil? Jak se ti tvořilo ve skupině? Spolupracovalo se ti se všemi dobře? Tvoříš raději sám nebo s kamarády?

Reflexe činnosti: Příprava byla realizována s 15 dětmi ve věku 3–4 roky. S aktivitami jsem začala po příchodu všech dětí do MŠ. Hned po ranním rituálu jsem dětem dala první hádanku, která jak jsem předpokládala, byla pro děti hodně těžká a nikoho nenapadala odpověď. Proto jsem zvolila druhou variantu, u níž děti hned doplnily slovo „duha“ a začaly se překřikovat. Musela jsem je proto zkoncentrovat pomocí zvednutí rukou: „*Všechny děti dají ruce nad hlavu a zatřepají prsty*“. Během chvíle se všichni začali soustředit na své ruce, ztišili se a já mohla začít číst příběh „Duhové pohádky“. Hned v úvodu jsem během čtení vkládala přímou řeč a využívala loutky a tím se pro děti příběh stal daleko zajímavější. Už z předchozí zkušenosti jsem věděla, že při pouhém čtení se děti hůře soustředí a neustále někdo narušuje činnost. Předpokládám, že je to způsobené nejenom nízkým věkem a krátkou pozorností, ale i tím, že je většina dětí v mateřské škole pouze 3 měsíce a mnohé z nich nejsou na čtení pohádek z domova zvyklé.

První aktivita přerušovaného čtení navázala na dočtení věty „*A tak sluničko udělalo vítr, vánek, větrík, fujavici a pak i pořádný hurikán.*“ Dětem jsem hned rozdala připravená peříčka, se kterými si vyzkoušely různé intenzity foukání podle pokynů, které jsem zadávala. Přemýšlela jsem, zda nerozdat peříčko hned v úvodu, a poté jsem usoudila, že by jim byly mnohé děti až příliš zaujaté a ubíralo by jim veškerou pozornost od příběhu.

Po dechové činnosti měla následovat hra „Na honěnou“, kterou jsem se hned z několika důvodů rozhodla nezrealizovat. Děti by se přestaly soustředit, některé by se v příběhu ztratily a také jsem věděla, že jiné by měly problém se po chvíli zpátky zkoncentrovat.

Další aktivitu jsme využily v části, kdy se sluníčko opět začalo nudit, a proto se rozhodlo zahrát na schovávanou. Děti zavřely oči a položily hlavu do klína. Já jsem během té chvíle schovala plochou loutku sluníčka a následně vyzvala děti, aby ho šly hledat. Už i tato aktivita vzbudila rozruch a děti moc nedbaly pokynů, které jsem jim před činností sdělila. Každé dítě, které loutku uvidí, si mělo v tichosti sednout a nechat sluníčko najít ostatními dětmi. Hledání však skončilo v momentě, kdy první děti uviděly loutku a se zaujetím se pro ni rozeběhly. Tuto skutečnost však zaznamenaly i ostatní a začaly soutěžit, kdo dosáhne na sluníčko a vezme ho do ruky. V této chvíli jsem zasáhla a pro loutku jsem došla sama. Abych se mohla vrátit k příběhu, děti jsem požádala, aby si sedly na koberec. V tento moment jsem usoudila, že je vhodné si krátce ověřit, zda děti stále vědí, o čem čteme. Nevím, zda se orientovaly všechny děti, ale některé hned začaly reagovat a popisovat skutečnosti, které příběh provázely, což pro mě v té chvíli bylo dostačující a pomohlo to osvětlit příběh i ostatním.

Děti se zaujetím pozorovaly, když se na scéně a v příběhu objevil černý mrak. Pomocí improvizace jsem rozvedla krátký dialog mezi mrakem a sluníčkem, což vrátilo do příběhu i děti, na kterých jsem pomalu viděla, že se přestávají soustředit. Toho okamžiku jsem využila a vyzvala jsem děti, aby si pohodlně lehly na koberec. Postupně jsem jim pouštěla audio nahrávky vybraných zvuků počasí. Děti jsem v průběhu nahrávek musela stále vyzývat, aby se nepřekřikovaly, a učít je k postupné komunikaci. Budu se snažit těchto aktivit, které u dětí rozvíjí koncentraci a délku soustředění zařazovat více, jelikož to považuji v dnešní uspěchané době s obrovským množstvím podnětů a informací za velmi důležité.

Děti jsou namotivovány k výtvarné aktivitě, která se v závěru čtení krásně nabízí. Jako výtvarnou činnost jsem zvolila práci s papírem. Měla jsem pro ně již připravené hromádky nastříhaných barevných papírů, které jsem rozdělila do určených skupin. Skupiny jsem náhodně rozdělila podle vlastního uvážení. Zvolila jsem tři skupiny po pěti dětech. Každá skupina měla připravenou čtvrtku A1 a na ní lehce předkreslené barevné čáry barev duhy. Děti byly z počátku nadšené a aktivně se chtěly zapojovat do lepení. Bohužel, zde nastaly malé organizační problémy. Prvním byl

nedostatek lepidel, kdy každá skupina měla jen 2 a musely se tak postupně dohodnout a prostřídat. Nakonec jsem to brala jako výhodu, kdy v průběhu aktivity probíhal i rozvoj schopnosti práce ve skupině a spolupráce. Mělo to však i své nedostatky, kdy některé děti začaly ztrácet zájem o aktivitu a přestaly se skupinou spolupracovat. Myslím, že to nebyl jen důsledek netrpělivosti. Všimla jsem si, že se jednalo převážně o děti, které nejsou příliš zaměřeny na výtvarnou činnost. Výtvarnou tvorbu buď odmítají nebo u ní vydrží jen chvíli. Tuto skutečnost pozoruji ve větší míře u chlapců, kteří jsou více zaměřeny technicky a s větší oblibou něco skládají či konstruují.

V závěru aktivity proběhl krátký reflexní dialog. Duhy jsem opřela o stěnu a všichni jsme si před ně sedli na koberec. Na rozhovor bylo už málo času, proto jsem nezmínila všechny doporučené otázky. Vybrané děti mi odpovídaly na otázky: „Jsi spokojený s vaší duhou?“ „Co tě nejvíc bavilo?“ „Jak se ti tvořilo ve skupině? Spolupracovalo se ti se všemi dobře? Tvoříš raději sám nebo s kamarády?“

Z reflexního dialogu vyplynulo, že celá činnost děti bavila, ale v závěru by raději většina dětí tvořila sama nebo jen s vybraným kamarádem. Myslím, že na to má velký vliv nízký věk dětí, kdy se stále učí vycházet a spolupracovat s vrstevníky. Proto v průběhu vznikaly časté spory, až jsem musela do některých zasáhnout a pomoci dětem najít řešení.



Obrázek 4: Skupinová práce – duha

3.4.5 Barevná podzimní paleta

Téma/Námět: Barevná podzimní paleta

Základní charakteristika: Metodický list je zaměřený na výtvarnou činnost výroby podzimních palet z přírodního materiálu. Na paletu můžeme lepit téměř všechny drobný přírodní materiál, na který v lese narazíme. Pokud paletu tvoříme přímo v průběhu vycházky, můžeme ji také nazvat paletou dojmů.

Výtvarné aktivitě předchází několik smyslových činností, které je vhodné zrealizovat a využít k dalšímu rozvoji a také jako motivaci před výtvarnou činností.

Výchovně vzdělávací cíl: Rozvoj smyslového vnímání, soustředěné pozorování přírody, seznámí se s měnící se přírodou na podzim a přírodními materiály z lesa (šišky, kaštiny, žaludy, listy...), tvořivé využití přírodních materiálů při pracovních výtvarných činnostech.

Časová dotace: 60 minut

Doporučená místa k tvorbě: Zahrada, les, louka, třída MŠ

Věková skupina: 2,5–7 let

Výtvarný problém: Vhodně zakomponovat různé druhy přírodnin, vybírat omezené množství od každého druhu přírodniny, šetrné zacházení, využití jemné motoriky při práci

Výtvarná technika: Práce s přírodním materiálem

Pomůcky: Bílé čtvrtky A4 – předem vystříhané palety, oboustranná lepicí páska, přírodní materiál (př. Šišky, různé barvy a druhy listů, kaštiny, žaludy, šípky...)

Motivace a aktivity předcházející výtvarné činnosti se zapojením lidských smyslů:

- **Vycházka do lesa**
 - **Zrak:** Vycházka do přírody – Děti v průběhu vycházky pozorují okolní přírodu a s pomocí paní učitelky poznávají stromy, keře, rostliny a jejich plody. Děti popisují rozdíly měnící se přírody. Každé dítě si během vycházky nasbírá několik přírodnin.
 - **Sluch:** Děti se v průběhu pozorování zaposlouchávají do zvuků přírody a následně si sdělují, co slyší nebo mohou slyšet.
- **Ve třídě:**
 - **Chut'**: Co můžeme v přírodě ochutnat? Paní učitelka si připraví na ochutnání bukvice nebo jedlé kaštiny.
 - **Hmat:** „Hmatové pexeso“ Připravíme si jeden látkový pytlíček, do kterého dáme vždy 2 stejné druhy přírodnin (kaštiny, žaludy, šišky, šípky, klacíky...). Děti hádají, co v pytlíčku nahmataly a po vytažení a zkontrolování zrakem se snaží najít druhý shodný předmět.
 - **Čich:** přírodninu si nejenom ohmatáme, ale také si můžeme přičichnout.

Postup výtvarné aktivity:

1. Paní učitelka připraví palety ze čtvrtky A4. Starší děti mohou palety samy pomocí šablony obkreslit a vystříhnout.
2. Na každou paletu nalepíme alespoň dva pruhy oboustranné lepicí pásky.
3. Na stůl připravíme různé druhy přírodnin (šišky, kaštiny, listy, jeřabiny, šípky, bukvice, žaludy...).
4. Děti lepí vybrané druhy přírodnin na paletu.

Další výtvarné náměty: Barevnou podzimní paletu mohou děti tvořit i v průběhu vycházky do přírody.

Přírodní barvivo: Děti mohou s přírodninami experimentovat a zkoušet kreslit nebo jen zanechat stopu.

Náhrdelník z jeřabin: Děti mohou navlékat na nit s jehlou čerstvé jeřabiny.

Reflexní dialog: Hotové palety se vyskládají na stůl, kolem kterého si stoupnou děti a pozorují a hodnotí průběh a výsledek činnosti.

Návrhy otázek: Jak se ti tvořilo? Jakou barevnost si vyžil a proč? Co se ti líbí na tvém obrázku a proč? (zajímavý detail, barvy, kompozice)

(Poznámka pro učitele: Chlorofyl způsobuje zelené zbarvení listů a díky fotosyntéze vytváří důležité látky pro stavbu rostliny. Na podzim, kdy se osa zeměkoule odklání od slunce a klesá teplota, se snižuje i aktivita fotosyntézy a pomalu se začíná rozkládat zelený chlorofyl.)

Reflexe činnosti: Jako všechny předchozí přípravy i tato byla realizována s dětmi ve věku 3–4 roky. Vzhledem k tomu, že by delší pobyt venku s realizací dalších činností nešel stihnout v jeden den, rozdělila jsem činnosti do dvou dnů. První den jsem se s dětmi vydala na delší procházku k lesu, kde jsme pozorovaly měnící se přírodu. Nejbližší les je poměrně daleko a malým dětem trvalo dlouho, než jsme k němu došly, proto nezbyvalo moc času se u lesa zdržet. Bohužel, realita byla trochu jiná, než jsem měla naplánováno. Dětem jsem během cesty kladla různé otázky, zpívaly jsme písničku o podzimu a zopakovaly jsme si říkanky. Díky tomu byla cesta mnohem zajímavější. Když jsme došly k lesu, zaposlouchaly jsme se do zvuků přírody. Děti byly tak pozorné, že hned jich plno zaznamenaly (šumění lesa, padání listů, praskání větví...) Při poslechu začaly vykřikovat i zvuky přicházející od silnice (motor aut, hlasy lidí). Děti si hned ujasnily 2 kategorie zvuků.

V průběhu cesty všechny děti zaujala barevná škála zbarvujících se javorů a dalších listnatých stromů. Během výletu se přímo nabízela aktivita hledání barevných listů a pojmenovávání barev. Cílem procházky byl nejenom kontakt s přírodou, ale také nalezení přírodnin, které bychom si mohly přinést do školky a využít při výtvarné aktivitě. Bohužel, jsme cestou narazily jen na šišky modřínu a dub se spoustou popadaných žaludů, které děti s nadšením sbíraly. Při sběru jsem je musela přerušit a vzít s sebou jen omezené množství. Děti se vrátily do školky plné

dojmů, proto jsme si na chvíli sedly do kroužku a vedla jsem rozhovor o tom, co všechno jsme cestou viděly a slyšely.

Předchozí den jsme neměly moc velké štěstí v nalezení většího množství druhů přírodnin. Z toho důvodu jsem si některé věci opatřila sama a druhý den přinesla dětem do školky. Příprava byla určena převážně pro tříleté děti, proto jsem si předem připravila 20 vystříhaných palet ze čtvrtky a na každou přilepila dva pruhy oboustranné lepicí pásky. S přihlédnutím na věk a potřebnou individuální péči v průběhu tvoření jsem s dětmi začala hned ráno s první skupinkou 6 dětí, a tak se postupně prostřídaly ještě další 2 skupiny. I s šesti dětmi v jedné skupině byla aktivita velmi náročná. Neustále se něco dělo a já chvílemi nevěděla co dřív. Motivace dětí k činnosti (krása přírody, příroda malířem, poznáš a pojmenuješ přírodniny?), vysvětlení postupu, individuální pomoc každého dítěte, přivítání přicházejících dětí po osmé hodině. Vždy jsme si pojmenovaly všechny přírodniny a vysvětlila jsem dětem postup. Hned u první skupiny jsem upozorovala několik komplikací s lepením velkého množství jednoho druhu nebo přilepení 1 listu přes celou paletu. Děti jsem proto hned následně upozornila na omezené množství využití některých přírodnin. Velmi nám narušoval činnost jeden chlapeček, který opakovaně ubližuje dětem. Od činnosti jsem proto musela odbíhat řešit spory dětí, které momentálně netvořily. Děti jsem v průběhu podněcovala ke zkoumání materiálu a přičichávání. Zuzanka třeba sdělila: „Ta šiška voní jako hlína.“ Což bylo asi jediné zjištění. Často děti říkaly, že nic necítí nebo že neví, jak to voní/smrdí.

Ranní rituál jsem zařadila až po svačince, kdy si každé dítě vzalo do ruky svou paletu a ukázalo ji ostatním. Děti jsem vyzvala, aby sdělily, jaké přírodniny zvolily a proč a zda je činnost bavila. Odpovědi dětí byly velmi stručné i přesto, že jsem je i individuálně nabádala k rozsáhlejšímu sdělení. Přesto z reakcí vyplývá, že děti výtvarná aktivita bavila. Přesvědčilo mě i to, když na mě děti začaly volat, že si paletu berou domů a dají ji jako dárek mamince. Bohužel jsem dětem musela vysvětlit, že si obrázky nejprve vystavíme ve školce. Tomášek tuto skutečnost těžko přijímal, až se rozplakal. Naštěstí po chvíli pochopil, že si obrázek vezme jiný den a rodičům ho zatím ukáže na nástěnce.

Činnost jsem uzavřela smyslovou aktivitou zaměřenou na hmat, kdy si děti v pytlíčku nahmataly přírodninu (šišky, listy, kaštiny, žaludy...) a hádaly, co to je.



Obrázek 5: Podzimní palety

4. CELKOVÁ REFLEXE A DISKUZE

Jedním z hlavních cílů praktické části bakalářské práce bylo vytvoření 5 metodických listů zaměřených na výtvarné činnosti a vnímání přírody všemi smysly. Při tvorbě každé přípravy jsem kladla důraz na to, aby se činnostmi rozvíjel pozitivní vztah k přírodě, cíleně se zapojovalo co nejvíce smyslů a aby v každé přípravě byla výtvarná a tvořivá činnost. Ve všech metodických listech jsou stěžejní činnosti, které předchází výtvarným aktivitám a dají se pojmout jako motivace.

Ve všech přípravách uvádím přibližný čas realizace 45–60 minut, přesto je potřeba počítat s tím, že pobyt venku zabere mnohdy více času, a proto je vždy zařazen do přípravy s poznámkou uskutečnění v předchozím dnu. Metodické listy jsem se snažila tvořit nezávisle na pozdější realizaci, jelikož jsem si kladla za cíl, aby byly využitelné při další práci učitelů v mateřských školách a mohly sloužit jako inspirace. V průběhu působení v MŠ Čtyřlístek ve třídě nejmladších dětí, jsem i přes svoji snahu nezávislosti byla z části ovlivněna úrovní schopností a dovedností cílové skupiny. Výtvarné činnosti jsem intuitivně vybírala jednodušší a k nim proto uvádím poznámky pro případné změny práce se staršími dětmi. Přípravy na sebe nijak nenavazují a dají se tematicky zařadit do různých týdenních či měsíčních plánů. Činnosti mohou sloužit i jako pouhý námět, který lze využít a dále rozpracovat podle vlastních potřeb.

Metodické listy nesou názvy: Barevná jablíčka, Zasněžené stromy, Semínko, Duhové pohádky a Barevná podzimní paleta. Ve všech výtvarných činnostech využívám práci s přírodním materiálem či přírodní námět nebo se zde prolínají oba prvky.

V průběhu realizace metodických listů jsem si postupně ověřovala funkčnost příprav a do jaké míry jsou opravdu realizovatelné. Jak jsem předpokládala, před každou přípravou jsem musela provést několik změn. Z mé zkušenosti usuzuji, že téměř nikdy se nejedná o přesný průběh činností, jak je popisován v přípravě. Realizace je ovlivněna mnoha faktory. Před uskutečněním je důležité se zamyslet nad věkovou skupinou dětí, nad jejich úrovněmi schopností a dovedností, klimatem školy, prostředím MŠ, pomůckami a dalšími aspekty, které mohou ovlivňovat průběh aktivit. Vždy jsem se nad těmito skutečnostmi zamyslela a reagovala jsem na aktuální situaci. Mnohé změny byly provedeny až těsně před činností nebo v průběhu.

Ve všech přípravách dochází ke změnám. Činnosti obvykle neuskutečňuji v uvedeném pořadí nebo vybrané aktivity z různých důvodů zcela vynechávám. Například v metodickém listu „Barevná jablíčka“ jsem před realizací přehodnotila průběh a výtvarnou činnost realizovala jako první. Ideální by také bylo co nejvíce činností realizovat venku, což mi okolní prostředí, počasí a režim mateřské školy vždy neumožnil, přesto jsem se vždy snažila alespoň krátký pobyt venku zařadit. Množství provedených změn pravděpodobně souvisí i s nedostatkem zkušeností při práci s dětmi a se snahou o obecnost.

U dětí byl v průběhu realizací podporován rozvoj všech smyslů (zrak, čich, chuť, sluch, hmat), mnohých schopností a dovedností. Děti se seznamovaly s rostlinami, plody a přírodními jevy kolem sebe (rozmanitost počasí – duha), rozvíjely fantazii, kreativitu a schopnost vnímat krásu přírody (vycházky do přírody, práce s přírodním materiálem...). Zároveň zdokonalovaly výtvarné dovednosti. V metodickém listu „Duha“ se děti seznamují s literaturou. Objevuje se zde tak i literární výchova, která podporuje přijímání poznatků o literární tvorbě, citlivost pro jazyk, rozvoj komunikačních dovedností, myšlení, představivosti a další. V přípravách se prolíná mnoho dalších výchov a oblastí rozvoje dítěte.

Na základě všech reflexí jsem zjistila, že přípravy jsou s provedením malých změn realizovatelné a mohou dále sloužit jako inspirace učitelům mateřských škol.

5. ZÁVĚR

Bakalářská práce se zaměřuje na rozvoj smyslového vnímání přírody se začleněním výtvarných činností. Cílem práce byla rešerše odborné literatury a vytvoření 5 metodických listů, které dětem prohloubí smyslové vnímání přírody prostřednictvím výtvarných činností.

V teoretické části se zabývám charakteristikou předškolního dítěte, výtvarnou a environmentální výchovou, což jsou tři aspekty, které byly stěžejní při tvorbě příprav. V teoretické části se prolínají myšlenky z prostudované odborné literatury mnoha autorů a vlastní názory či komentáře. Realizací příprav jsem si ověřila jejich funkčnost, kvalitu zpracování a do jaké míry jsou opravdu realizovatelné podle zaznamenaných plánů. V závěru každé přípravy se objevuje jejich průběh, reakce dětí, sebereflexe a výsledné zhodnocení vytyčených cílů. Zaznamenám, zda cíle byly splněny v plném rozsahu nebo jen částečně, či nikoli.

U dětí byl v průběhu realizací podporován rozvoj všech smyslů, mnohých schopností a dovedností. Děti se seznamovaly s přírodou, rozvíjely kreativitu, fantazii a zdokonalovaly výtvarné dovednosti. V metodických listech se prolíná několik dalších výchov a oblastí rozvoje dítěte (matematické představy, literární výchova...). Přípravy tedy cílí na harmonický rozvoj osobnosti dítěte.

Na základě všech reflexí jsem zjistila, že metodické listy jsou s provedením malých změn realizovatelné a mohou dále sloužit jako inspirace učitelům mateřských škol. Vytyčené cíle byly splněny v plném rozsahu (prostudování odborné literatury, vytvoření alespoň 5 metodických listů a jejich ověření).

6. ZDROJE

Seznam literatury

- CIKÁNOVÁ, K., 2014. *Tužkou, pastelkami nebo počítačovou myší: [praktické náměty na výtvarné a environmentální činnosti v předškolním vzdělávání]*. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-082-6.
- FISCHEROVÁ, D., 2012, *Duhové pohádky*. Vyd. 2. Praha: Meander. ISBN 978-80-87596-08-1.
- HAZUKOVÁ, H., 2014. *Rozvíjíme rozumové schopnosti dětí: dítě a jeho psychika - poznávací schopnosti a funkce*. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-169-4.
- JANČAŘÍKOVÁ, K., et al., M., c2013. *Činnosti venku a v přírodě v předškolním vzdělávání*, Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-071-0.
- JANČAŘÍKOVÁ, K., 2010. *Environmentální činnosti v předškolním vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Raabe. ISBN 978-80-86307-95-4.
- LANGMEIER, J., et al., 2006. *Vývojová psychologie*. Praha: GRADA. ISBN 978-80-247-1284-0.
- LEBLOVÁ, E., 2012. *Environmentální výchova v mateřské škole*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0094-9.
- MERTIN, V., et al., 2015. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Nakladatelství Portál. ISBN 978-80-7367-627-8.
- NÁDVORNÍKOVÁ, H., 2011. *Kognitivní činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Josef Raabe. ISBN 978-80-86307-87-9.
- NÁDVORNÍKOVÁ, H., ed. c2014. *Rozvíjíme vnímání a tvořivost dětí: dítě a jeho psychika - poznávací schopnosti a funkce*. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-163-2.
- PIAGET, J., et al., 2014. *Psychologie dítěte*. 6. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0691-0.

PIKNEROVÁ, R., et al., c2014. *Barvy duhy: [praktické náměty na výtvarné a environmentální činnosti v předškolním vzdělávání]*. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-081-9.

SLAVÍKOVÁ, V., et al., 2010. *Výtvarné čarování (Artefiletika pro předškoláky a mladší školáky)*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta. ISBN 80-729-0016-1.

STRAKATÁ, M., 2009. *Pojďte s námi do přírody: hry pro mateřské školy*. Kralice na Hané: Computer Media. ISBN 978-80-7402-027-8.

ŠVEJDOVÁ, H., c2014. *Kůry, můry, ven, ať je krásný den: [praktické náměty na tvořivé a dramatické činnosti v předškolním vzdělávání]*. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-079-6.

VÁGNEROVÁ, M., 2012. *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání*. Praha: nakladatelství Univerzity Karlovy. ISBN 978-80-246-2153-1.

WITT, R., 2008. *Vnímejme přírodu všemi smysly: metodická pomůcka pro smyslové vnímání přírody*. 2. vyd. Horní Maršov: SEVER. ISBN 978-80-86838-25-0.

Internetové zdroje

Internetové zdroje MŠMT., Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2008. 50 s. [cit. 2018-03-07]. ISBN 80-87000-00-5. Dostupné z <http://www.msmt.cz/file/45304/>