



mpc
METODICKO-PEDAGOGICKÉ CENTRUM



Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť/Projekt je spolufinancovaný

KRÁTKODOBÝ PROGRAM ROZVOJA TVORIVOSTI DETÍ PREDŠKOLSKÉHO VEKU

Eva Bruteničová
Daniela Valachová

Bratislava 2011

Názov publikácie: Krátkodobý program rozvoja tvorivosti detí predškolského veku

Autorky: PaedDr. Eva Bruteničová, doc. PaedDr. Daniela Valachová, PhD.

Recenzenti: PhDr. Viera Hajdúková, PhD., PaedDr. Zuzana Kadlečíková, PhD.

Vydavateľ: Metodicko-pedagogické centrum

Rok vydania: 2011

ISBN: 978-80-8052-535-4

OBSAH

Úvod	4
1 Základná charakteristika tvorivosti	5
1.1 Teórie tvorivosti	7
1.2 Znaky tvorivosti	11
1.3 Prekážky rozvoja tvorivosti	13
1.4 Inteligencia vo vzťahu k tvorivosti	14
1.5 Úrovne tvorivosti	16
2 Metódy rozvíjania tvorivosti v materskej škole	18
2.1 Edukačné metódy	19
2.2 Rozvíjanie tvorivosti	23
3 Podmienky rozvíjania tvorivosti vo výchovno-vzdelávacej činnosti	31
3.1 Tvorivá učiteľka	31
3.2 Tvorivé prostredie	36
3.3 Tvorivé dieťa	39
3.4 Štátny vzdelávací program	41
3.5 Školský vzdelávací program	42
4 Krátkodobý program rozvoja tvorivosti pre deti predškolského veku	45
5 Interpretácia realizácie programu	69
6 Odporúčania pre pedagogickú prax	82
Záver	83
Zoznam bibliografických odkazov	84

Úvod

Možnosti pedagogickej práce učiteľa, učiteľky materskej školy (ďalej len učiteľka) sa neustále vyvíjajú a menia najmä pod vplyvom nového chápania postavenia dieťaťa v materskej škole. Vychádzame z humanistickej filozofie, to znamená, že dieťa má všetky predpoklady pozitívneho osobnostného rozvoja, len mu na takýto rozvoj treba vytvoriť stimulujúce podmienky. Učiteľke materskej školy (MŠ) sa v celkovej pedagogickej oblasti otvárajú možnosti vnášať do výchovno-vzdelávacej činnosti prvky individuálnej tvorivosti vo vzťahu ku konkretizácii cieľov výchovy a vzdelávania, vo výbere metód, organizačných foriem ale aj vo výbere prostriedkov rozvíjajúcich osobnosť detí celostne.

V súčasnosti je nutné, aby si učiteľka MŠ uvedomovala, že dieťa nepotrebuje a neakceptuje učiteľku v role prednášateľa a autoritatívneho a odmeraného vodcu. Deti v materskej škole radšej prijímajú učiteľku ako priateľa, pomocníka a zároveň radcu a spoľahlivú oporu, človeka, ktorému sa môžu zdôveriť a zároveň mu dôverovať. V tomto zmysle je potrebné motivovať a podporovať aj samotné učiteľky materských škôl. Všeobecne možno konštatovať, že súčasná pedagogika zdôrazňuje výchovu k samostatnosti, kritickému mysleniu, tvorivému vzťahu k činnosti a celkovému angažovanému postoju človeka k človeku ako jednotlivcovi aj k celej spoločnosti, čo predstavuje pre predprimárnu edukáciu a učiteľku materskej školy veľmi dôležité úlohy. Program rozvoja tvorivosti je zostavený ako krátkodobý program zameraný na rozvíjanie osobnosti dieťaťa s dôrazom na rozvoj predstavivosti, fantázie a imaginácie. Celkovo sme publikáciu rozdelili na dve základné časti. V prvej časti sa zameriame na zhrnutie základných poznatkov o tvorivosti. Uvedomujeme si, že na takom malom priestore sa nám nepodarilo venovať pozornosť tvorivosti zo všetkých uhlov pohľadu a aspektov. Pokúsili sme sa poskytnúť učiteľkám materských škôl len základné informácie, ktoré môžu viesť k ďalšiemu štúdiu. Druhú časť publikácie predstavuje konkrétny program tvorivosti detí predškolského veku. Aktivity sú len ilustratívne.

Veríme, že publikácia bude prínosom a prispeje k rozvoju tvorivosti detí predškolského veku.

Autorky

1 Základná charakteristika tvorivosti

Všeobecne môžeme charakterizovať tvorivosť ako psychickú alebo fyzickú činnosť, ktorej cieľom je niečo vymyslieť, nájsť nové a vhodné riešenie, vytvoriť, objaviť.

Ľudskú činnosť možno rozdeliť na dve základné kategórie:

- prvá má charakter transformácie, keď cieľom je premena jedných materiálov na iné, lepšie slúžiace potrebám človeka,
- druhá má charakter rituálu, čo znamená, že cieľ činu je komunikovať akciou nejakú správu pre prijímateľa.

Pojem tvorivosť sa v prirodzenom jazyku spája predovšetkým s činnosťami, ktorých cieľom je transformácia a v tejto súvislosti sa používa na označenie kvality subjektu, ktorý transformáciu vykonáva (tvorivý jednotlivec), na označenie procesu, v ktorom sa transformácia uskutočňuje (tvorivá práca), alebo na označenie výsledku transformácie (tvorivý produkt). V psychologickom výskume sa prevažne kladie dôraz na tvorivosť ako kvalitu človeka, v pedagogike je dôraz kladený na rozvoj tejto kvality. Je pritom všeobecne prijímané, že všetky tri aspekty tvorivosti sa musia brať do úvahy.

M. Zelina (1994, s. 129) konštatuje: *„Tvorivosť je taká interakcia subjektu s objektom, pri ktorej subjekt mení okolitý svet, vytvára nové, užitočné a pre subjekt, referenčnú skupinu alebo populáciu významné hodnoty.“*

J. Hlavsa (1985, s. 40) charakterizuje tvorivosť takto: *„Kreativita, to sú kvalitatívne zmeny v subjekto-objektových vzťahoch, pri ktorých syntézou vonkajších vplyvov a vnútorných stavov dochádza k alternácii subjektu (prostredníctvom intenzívnej a špeciálnej činnosti) a k vývinu kreatívnych situácií a produktov, ktoré sú nové, progresívne, hodnotné, užitočné, pravdivé a komunikovateľné, čo spätne formuje vlastnosti subjektu.“*

Definícia podľa A. M. Koršunova (1982, s. 8): *„Tvorivosť je také aktívne vzájomné pôsobenie subjektu, pri ktorom subjekt cielavedome mení prostredie, tvorí nové, sociálne významné v súlade s požiadavkami objektívnych zákonitostí.“*

Zelina a Zelinová (1990, s. 17-18) zdôrazňujú aktívnu úlohu subjektu a zameriavajú sa na výsledok tohto tvorivého procesu: *„Tvorivosť je taká interakcia subjektu s objektom, pri ktorej subjekt mení okolitý svet, vytvára nové, užitočné a pre subjekt alebo referenčnú skupinu či populáciu významné hodnoty.“*

Definovaním kreativity sa zaoberal aj významný americký psychológ E. P. Torrance, ktorý definuje kreativitu „*ako proces, ktorého zložkami sú jednak medzery v poznaní, jednak citlivosť na prvky, ktoré v poznaní chýbajú, ďalej na disharmóniu, odhaľovanie problémov a hľadanie nových, originálnych postupov riešenia a konečne na komunikáciu získaných výsledkov*“ (Ďurič, L., In Valachová, 2005. s. 11).

Ďalšími autormi, ktorí sa vyjadrujú k pojmu kreativita, sú W. Kirst a U. Diekmeyer (1998), ktorí hovoria, že „*každý človek je kreatívny, len je potrebná odvaha a určitý prehľad o možnostiach, ako kreativitu rozvíjať*“.

Tvorivosť je proces, ktorý sa začína vo vnútri každého tvorca ako určitý pocit alebo nápad, ktorý je vyprodukovaný vo forme pozorovateľného výsledku. Aj keď je dieťa vo svojej blízkosti obklopené rôznorodým materiálom, samotný materiál ešte nie je tvorivý, dôležitá je činnosť dieťaťa. Tvorivý jedinec vie, že poznanie hodnotných vlastností materiálu, s ktorým je bezprostredne v kontakte, je základnou podmienkou pre dokonalé vyjadrenie jeho úmyslov, zachytenie a zobrazenie jeho myšlienky. Až potom môžeme hovoriť o kreativite, ktorá tak trocha vybočuje z hraníc „normálneho“ správania sa, lebo nie je racionálna a za svoj pôvod nevďačí vedomému mysleniu, ale hlbokému cíteniu. Pocity a myšlienky detí sú zaujímavé, dôležité a pozoruhodné, avšak samy osebe ešte nie sú ničím tvorivým, pretože chýba tu produkt, ktorý by bol ich výrazom. Tvorivým produktom môže byť všetko, čo dieťa dokáže vytvoriť: maľba, kresba, písmo, navyše umocnené verbálnou komunikáciou, mimickým prejavom alebo aj tancom.

Môžeme teda povedať, že pod tvorivosťou si predstavujeme určitú vnútornú silu človeka, ktorá ho poháňa robiť veci po novom, čo najlepšie, a to nielen pre seba, ale aj pre svoje okolie. **Tvorivosť** teda chápeme ako **produkcii nových a užitočných riešení, nápadov, myšlienok, činov**. Je to vlastnosť špecificky ľudská, ktorá je schopná zjednodušiť prechod k vyššiemu štádiu ľudskej existencie.

Podľa D. Valachovej (2005) sa tvorivosť skúma v troch kontextoch:

- kvalita subjektu, ktorý transformáciu vykonáva (tvorivý jednotlivec),
- proces, v ktorom sa transformácia uskutočňuje (tvorivá práca),
- výsledok transformácie (tvorivý produkt).

Vo vymedzeniach tvorivosti sú dôležité dve kvality či už produktu, alebo procesu:

- prvou je *novosť*, ktorá sa definuje ako nízka frekvencia toho istého nápadu v určitom referenčnom rámci,
- druhou, kľúčovou kvalitou je *hodnotnosť*, užitočnosť nápadu.

Zelina (1996, s. 129) uvádza štyri východiskové axiómy tvorivosti:

1. tvorivý môže byť každý človek,
2. tvorivosť sa môže prejaviť v každej činnosti, ale nie každá činnosť poskytuje rovnaké možnosti pre tvorivosť,
3. tvorivosť je „cvičiteľná“ funkcia: tvorivosť sa dá rozvíjať,
4. tvorivosť je ťažká „práca“ v tom zmysle, že človek musí najprv mnoho vedieť, poznať, premýšľať, aby mohol vytvoriť nový a hodnotný produkt. To znamená, že tvorivosť je najvyššia kognitívna funkcia a v hierarchickom usporiadaní zahrňuje v sebe všetky nižšie funkcie – dobrú percepciu, pamäť, konvergentné myslenie, analýzu, syntézu, induktívne myslenie, abstrahovanie, analogické myslenie.

Tvorivosť sa môže prejaviť v každej transformačnej činnosti – to znamená, že tvorivosť nie je len vedecká, umelecká, technická, ale tvorivosť sa môže uplatniť aj v medziľudských vzťahoch, v každej ľudskej činnosti, ktorou meníme svoje prostredie alebo napokon aj seba samých.

1.1 Teórie tvorivosti

Aby bolo možné rozvíjať tvorivosť človeka, je potrebné vedieť, aké psychické procesy sa odohrávajú v psychike človeka pri tvorivom procese, ktoré činitele (schopnosti, osobnostné črty, vplyvy prostredia) sú pre tvorivosť rozhodujúce.

Systematický výskum v oblasti tvorivosti sa realizoval od roku 1950, keď J. P. Guilford predniesol prednášku o tvorivosti. Odvtedy sa všetky psychologické smery pokúšajú vysvetliť aj problematiku tvorivosti.

PROBLÉM TVORIVEJ OSOBNOSTI

Podľa psychoanalytických teórií sa blokovaný pohlavný pud presúva (sublimuje) do psychických operácií, najmä do fantázie a jej zhmotnenie v podobe umeleckého diela prináša umelcovi náhradné uspokojenie.

Podľa humanistických teórií je tvorivosť predpokladom a výsledkom sebaaktualizácie, sebarealizácie človeka, jeho plného fungovania.

Kognitívne teórie tvorivosti – americký psychológ J. P. Guilford vyslovil a verifikoval hypotézu, že *tvorivosť nie je totožná s inteligenciou* (meranou IQ testami). Tvorivé schopnosti sa stanú jasnejšími a zmyslupnejšími, keď sa porovnávajú s inými schopnosťami a keď sa zistia vzťahy medzi nimi. Guilford vytvoril trojrozmerný model štruktúry intelektu, ktorého podstatu tvorí triedenie testov intelektových schopností podľa **obsahov, operácií a produktov**.

Obsahy – predstavujú vstup informácií do systému intelektu. Guilford rozoznáva 4 druhy obsahov:

- *figurálne* (informácie sú v konkrétnej forme a postihujú veľkosť, tvar, farbu, štruktúru predmetu a smerujú k vizuálnym vnemom),
- *symbolické* (informácie sú vyjadrené symbolmi, znakmi),
- *sémantické* (informácie v podobe slovného významu – slovná komunikácia),
- *behaviorálne* (nonverbálne informácie v medziľudských vzťahoch vyjadrujúce postoje, potreby, túžby, nálady, zámery).

Operácie – slúžia na spracovanie vstupu informácií na výstup. Guilford rozoznáva 5 typov intelektuálnej aktivity:

- *poznávanie* – pochopenie vnímaných informácií,
- *pamäť* – uchovanie toho, čo si človek osvojil a objavil,
- *divergentné myslenie* – generovanie informácií zo vstupnej informácie, pričom dôraz je kladený na množstvo a rôznosť výstupov z jedného zdroja,
- *konvergentné myslenie* – generovanie informácií zo vstupnej informácie, pričom dôraz sa kladie na jediný výstup,
- *hodnotenie* – rozhodovanie o správnosti, vhodnosti, adekvátnosti toho, čo subjekt pozná, pamätá si, vytvorí v produktívnom myslení (konvergentnom a divergentnom).

Produkty – vstupné informácie zo systému intelektu po spracovaní vstupných informácií pomocou intelektových operácií.

Sociálno-psychologické teórie tvorivosti – sústredujú sa na hľadanie podmienok, ktoré podporujú alebo brzdia tvorivý proces. Základné východisko týchto teórií spočíva v tom, že tvorivosť ako osobnostný predpoklad je v spoločnosti prítomný v ďaleko väčšej miere, ako to spoločnosť dokáže využiť. A tak rozhodujúcim činiteľom je tvorivá atmosféra, ktorá je utváraná sociálnou makro-, mezo- i mikroklimou na pracoviskách.

Teórie tvorivej osobnosti sa zameriavajú na zisťovanie osobnostných črt ľudí, ktorých nezávislí posudzovatelia považujú za tvorivých na základe produktov ich činnosti (Ďurič, Bratská, 1997). Zelina (1997) zodpovedal otázku „čo robí tvorivú osobnosť tvorivou“ jedným slovom *komplexnosť*, a tým mal na mysli zrelosť osobnosti, ktorá predstavuje samu seba v komplexnosti zmyslu a poslania ľudstva a života všeobecne. Je to tendencia myslieť a konať viac a lepšie ako ostatní.

PROBLÉM TVORIVÉHO PROCESU

Tvorivý proces sa chápe ako aktuálne prebiehajúci jav, ktorý vyúsťuje do tvorivého produktu, chápe sa ako riešenie problému. Pre tvorivý proces musia byť vytvorené vhodné podmienky, ktoré spočívajú v organizácii prostredia. Významný podiel na tvorivom procese majú aj základné psychické procesy, ktoré sa doň zapájajú:

Vnímanie – je to psychický jav, ktorý sa začína pociťovaním. Z tohto dôvodu je veľmi dôležité, ako daný predmet či jav vnímame a ktoré zmyslové orgány zapájame. Čo a ako človek vníma, závisí od jeho skúseností a od motívov, ktoré ho k aktívnemu vnímaniu vedú. Vnem je do istej miery ovplyvnený aj našimi vedomosťami, skúsenosťami a záujmami. To znamená, že vnímanie je vyšším stupňom zmyslového poznania, je výsledkom zložitej analyticko-syntetickej činnosti mozgu, preto je potrebné citlivé vnímanie rozvíjať od malička. J. A. Komenský presadzoval didaktickú zásadu vnímania čo najväčším počtom zmyslov (zrakom, sluchom, čuchom, chuťou, dotykom).

Pozorovanie – je to plánovité vnímanie vecí a javov, pri ktorom významnú úlohu zohráva zrak. Úloha vnímať predmet prichádza slovne, za pomoci druhej signálovej sústavy, ale úkony, ktoré nasledujú, vznikajú v dôsledku prenosu spojov druhej signálovej sústavy do prvej. Kvalita vnímania môže byť rôzna. Vnímať sa môže

povrchne, nezaujato, bez záujmu, ale aj citlivo, detailne, komplexne. Pozorovanie je organizované, cieľavedomé vnímanie určitého deja. Môže ísť o pozorovanie iných alebo sebazpozorovanie. (Ďurič, Bratská, 1997)

Obrazotvornosť – tvorivá schopnosť kombinovať predstavy do nových obrazov, súčasť poznávacieho procesu a myslenia. Človek si nepredstavuje len to, čo na neho v istom okamihu pôsobí, ale aj to, čo vnímal v bližšej či vzdialenejšej minulosti, prípadne aj to, čo nevnímal vôbec.

Tvorivý proces vplyvom motivačných činiteľov realizuje tvorivá osobnosť v priebehu určitých fáz, ktoré sa stanovili na základe štúdia a na základe výskumných údajov tvorivého procesu. Zelina (1996, s. 120) formuluje tieto fázy kreatívneho procesu:

- **prípravnú** – preparačnú (získavajú sa relevantné poznatky),
- **inkubačnú** – latentnú (tlmenie, človek nepracuje na predmete tvorby),
- **iluminačnú** – inšpiračnú, „aha efekt“ (objavovanie nového nápadu, nové riešenie),
- **overovacíu** – verifikačnú (kritické preskúmanie, zhodnotenie a overovanie).

V súvislosti s rozdelením kreatívneho procesu na uvedené fázy alebo etapy treba povedať, že tieto sa v priebehu tvorby prelínajú, že ťažko určiť, kedy sa končí jedna a začína sa druhá.

V **prípravnej** fáze si človek uvedomuje problém a hľadá prostriedky na jeho riešenie, zbiera informácie a uplatňuje predovšetkým kreatívne schopnosti, ako sú senzitivita, fluencia a flexibilita.

Inkubácia je rôzne dlhé obdobie, v ktorom sa z hľadiska vedomej účasti subjektu nič nedeje. Je to fáza, keď je mozog zdanlivo v pokoji, ale v skutočnosti v podvedomí preberá a skúma všetky možnosti. Tu má významnú úlohu intuícia.

Inkubačná fáza je moment, keď sa zrazu porozumie a vyprodukuje sa dobrá myšlienka. Táto fáza býva sprevádzaná citovým vzrušením a považuje sa za vrchol tvorivého procesu. Uplatňuje sa tu fluencia, flexibilita a originalita.

Spôsob riešenia problému treba overiť. Správnosť riešenia musí byť potvrdená. Proces **overovania** správnosti riešenia autori nazývajú rôzne: verifikácia (Hlavsa a kol., 1986), preverovanie záverov v praxi (Bruner, 1964), kontrola správnosti riešenia (Kličková, 1989), vyhodnotenie (Konigová, 1983). Overovacia fáza kreatívneho procesu má veľký

význam vo výchovno-vzdelávacej činnosti v materskej škole. Je silným motivačným činiteľom pre ďalšiu aktivitu detí. Uplatňuje sa tu aj konvergentné myslenie.

PROBLÉM TVORIVÉHO PROSTREDIA

Tvorivé prostredie predstavuje materiálne a sociálne podmienky, ktoré môžu pomáhať alebo brzdiť rozvoj tvorivosti. Turek (1999) hovorí: „*Tvorivosť sa v nijakej činnosti nemôže rozvíjať pod nátlakom, na príkaz. Tvorivá osobnosť potrebuje slobodu pre svoju prácu, slobodu vyjadrovania, slobodu byť sebou samým.*“

Motivačnú sféru tvorivej osobnosti predstavuje predovšetkým jej tvorivý potenciál, ktorý predstavujú: *intelektové schopnosti (schopnosti základnej úrovne: divergentné myslenie, schopnosť vhl'adu, schopnosti vyššej úrovne: schopnosť nájsť problém, schopnosť definovať problém, schopnosť problém vhodne prezentovať, zvoliť si správnu stratégiu riešenia problému, schopnosť efektívne hodnotiť), vedomosti, štýly myslenia, osobnosť, motivácia, prostredie.*

Rozvíjanie motivácie alebo motivačná výchova je vzbudenie, udržanie a zacielenie ľudskej aktivity, ktorá je pozitívna, progresívna investícia ľudskej energie do nejakej činnosti, cieľov. Výchova motivačného systému osobnosti nie je jednoduchá. Zložitosť rozvíjania motivácie spočíva v tom, že tak ako existujú aj sily rozvíjajúce potreby a záujmy človeka, tak existujú aj sily, ktoré ich rozvoj brzdia. Bariéry rozvíjania pozitívnej motivácie môžu byť v človeku (lenivosť), ale aj mimo neho (spoločnosť, rodina, učitelia). Dôležité je podrobné sledovanie množstva, rozmanitosti, originalnosti podnetov vo všetkých oblastiach osobnosti a hlavne ich vymýšľania, tvorenie výchovných situácií doma a v škole a potom sledovanie ich dopadu, účinku na deti. Nie k všetkým podnetom si dieťa dokáže vytvoriť citový vzťah, ale čím ich bude viac, tým väčšia je pravdepodobnosť, že sa vzťah vytvorí. To je základ na rozvíjanie motivácie.

1.2 Znaký tvorivosti

Pod znakom tvorivosti rozumieme základný prejav tvorivej činnosti človeka. V odbornej literatúre sa často používa aj pojem faktor „ako synonymum slova znak“. V našej publikácii budeme považovať za faktor to, čo ovplyvňuje tvorivosť. Tento

význam slova chápeme tak, že dieťa má tvoriť, produkovať, vytvárať svojou fantáziou, nadaním, schopnosťami rôzne útvary, obrazy, ktoré sú jedinečné pre jeho osobnosť.

Znaky tvorivosti možno rozdeliť na **intelektové** a také, ktoré by sa dali podľa Zelinu nazvať **metakognitívne**. Podľa Guilforda sú **fluencia**, **flexibilita** a **originalita** zložkami intelektových schopností, kde predstavujú oblasť produktívneho myslenia.

- **Fluencia** – množstvo, plynulosť, kvantita myšlienok. Fluencia sa môže prejaviť rôzne. J. P. Guilford hovorí o verbálnej, symbolickej, asociačnej, expresívnej, ideačnej, sluchovej a behaviorálnej fluencii.
- **Flexibilita** – pružnosť myslenia, najrozmanitejšie myšlienky, nápady, reakcie. Flexibilita znamená nezotrvať pri jednom alebo niekoľkých riešeniach situácie, problému, ale usilovať sa variovať prístupy riešenia (Zelina M., Zelinová M., 1990).
- **Originalita** – je schopnosť produkovať nové, neobvyklé riešenia, odpovede, ktoré sa zakladajú na vzdialených asociáciách alebo sú vtipné a vyznačujú sa prekvapujúcou vynachádzavosťou. Je to jeden z najzákladnejších znakov tvorivosti, lebo sa tu utvárajú originálne produkty pomocou originálneho tvorivého procesu riešenia. Originalita vzniká aj na základe fantázie, imaginácie, predstavivosti.

K ďalším faktorom tvorivosti patria:

- **Redefinícia** – je to schopnosť produkovať transformácie, zmeniť funkciu predmetu. Redefinovanie J. P. Guilford (1978) charakterizuje ako schopnosť zmeniť funkciu predmetu alebo jeho časti a používať ho iným spôsobom.
- **Elaborácia** – podľa Ďuriča (1982) je to schopnosť vypracovať detaily riešení, aby sa skompletizoval nejaký celok alebo plán. Turek (1999) hovorí, že je to schopnosť domyslieť, rozpracovať detaily riešenia, doviest' myšlienku do konca.
- **Senzitivita** – alebo citlivosť na problémy je schopnosť vidieť medzery, nedostatky v riešení.
- **Serendipita** – je relatívne málo spomínaný faktor tvorivosti, ktorého podstatou je schopnosť nachádzať riešenia takpovediac na prvý pokus, bez dlhého skúmania, schopnosť ísť okamžite na podstatu veci alebo problému.

Tvorivosť je v každom človeku, len sa líši hĺbkou, rozsahom – niekto môže byť menej tvorivý, iný zase vysoko tvorivý. Tvorivosť v sebe skrýva veľkú, zázračnú moc, ktorá dokáže človeka emocionálne uspokojovať, citovo ho naplňať, obohacovať. M. Zelina (1997, s. 129) hovorí: „*Tvorivosť je proces naplňania zmyslu života, tvorivosť je činnosť, ktorá sa uplatňuje všade tam, kde je človek, tvorivosť je základom, aby sme boli ľudskejší a produktívnejší, tvorivosť je prevenciou aj liekom proti tomu, aby naša planéta neskončila sebazničením, tvorivosť je sila, ktorá rodí nové hodnoty.*“

Tvorivosť sa dá učiť, cvičiť – predmetom takéhoto výcviku nie je ani tak konkrétny tvorivý produkt ako skôr nácvik psychických funkcií a procesov, ktoré podmieňujú to, že človek môže zvýšiť svoju tvorivosť.

Tvorivá skúsenosť, tvorivé sebavyjadrenie môžu prepájať oblasť intelektu, rozumu, s oblasťou citu, motivácie, hodnôt človeka. Tvorivosť v sebe skrýva tú veľkú, zázračnú moc, že nenaplňa človeka iba tým, že pomocou nej tvorí hodnoty, peniaze evidentné navonok, ale tvorivosť človeka emocionálne uspokojuje, obohacuje citovo, ale aj významovo ho naplňa. Citová spokojnosť či nadšenie, entuziazmus, ktoré sú nevyhnutným sprievodným znakom tvorivej práce, znižujú v človeku jeho napätie, redukujú úzkosť a odstraňujú strach a neistotu.

1.3 Prekážky rozvoja tvorivosti

Na tvorivosť vplýva celý rad podmienok, ktoré sú pozitívne, ale aj negatívne. Nazývajú sa prekážky (bariéry) tvorivosti. Poznanie prekážok je veľmi dôležité a veľa autorov sa zmienilo o tejto problematike. J. L. Adams rozdelil prekážky tvorivosti do skupín:

- *percepčné bariéry,*
- *intelektové a výrazové bariéry,*
- *emočné bariéry,*
- *bariéry kultúry a prostredia.*

Percepčné bariéry sú prekážky vo vnímaní, citlivosti, bránia jasne vnímať problém alebo informácie potrebné na riešenie. Patria sem: neschopnosť vidieť problém z rôznych hľadísk, nevyužívanie všetkých zmyslov, neschopnosť prekonať tradičný pohľad na objekt, neschopnosť predstaviť si, že objekt môže mať aj viac ako jednu funkciu.

Intelektové a výrazové bariéry predstavujú problém v komunikácii, neschopnosť správnej voľby na vyriešenie problému. Patria sem: neschopnosť rozlíšiť príčiny od dôsledkov, nedostatočná zručnosť na vyjadrovanie a zaznamenávanie myšlienok, neprimerané využívanie intelektových stratégií pri riešení problému.

Emočné bariéry predstavujú rôzne obranné mechanizmy. Sú to: nedostatočná motivácia, úzkostlivosť, veľké napätie, obava z osamotenía, obava z uvoľnenia vlastných nevedomých procesov, neschopnosť odlíšiť realitu od fantázie, neschopnosť relaxovať, neschopnosť tolerovať viacznačnosť, príliš veľká túžba po istote, bezpečí, poriadku.

Bariéry kultúry vytvára kultúrne prostredie, v ktorom žijeme. Ide o bariéry, ktoré pôsobia ako predsudky: tradícia má prednosť pred zmenami, stabilita je lepšia ako tvorivosť, dynamika zmien, riešenie problémov je vážna vec, v ktorej nie je miesto pre humor, hravosť je len pre deti, fantázia a reflexia sú stratou času.

Bariéry mikroprostredia predstavujú nedostatok dôvery a spolupráce, nadriadení, ktorí si cenia len vlastné myšlienky, nedostatok podpory na realizáciu myšlienok všeobecne (Zelina, M. 1994, s. 146-147).

1.4 Inteligencia vo vzťahu k tvorivosti

Inteligencia je schopnosť jednotlivca učiť sa a pamätať si, identifikovať pojmy a ich vzťahy a adaptívne aplikovať získané informácie na svoje vlastné správanie (Ďurič, Bratská a kol., 1997). Vzájomné vzťahy inteligencie a tvorivosti sú diferencované v závislosti od úrovne inteligencie a profesie. Okrem rozumových schopností je tvorivosť ako schopnosť produkovať nové nápady, náhľady, obrazy, riešenia, výrazne tiež podmienená osobnostnými a motivačnými charakteristikami, ako aj prostredím, ktoré prejavy tvorivosti podporuje či brzdí.

Tvorivosť je vyššia úroveň intelektových schopností človeka. Tento rozdiel výstižne charakterizuje J. Putnoky, podľa ktorého „schopnosť kreativity znamená vyznať sa nielen v nových problémoch, vo výbere spôsobov riešenia, v prechode z jedného zamerania a fixácie na iné, v mobilizácii predchádzajúcich skúseností, ale predovšetkým vo vymyslení nových a neobvyklých riešení. Ide tu teda o divergentný spôsob myslenia“ (Ďurič, L. a kol. 1988, s. 137).

Rozdiely medzi inteligenciou a tvorivosťou možno posudzovať podľa troch základných kritérií (Pogády, J. a kol. 1993, s. 21):

- odlišnosť v osobných kvalitách,
- odlišnosť v procese riešenia úloh,
- odlišnosť v inteligenčných a kreatívnych produktoch.

Vzťah medzi tvorivosťou a inteligenciou psychológovia rozdelili do štyroch základných skupín (Ďurič L. a kol., 1992, s. 201):

- vysoká úroveň tvorivosti a vysoká úroveň inteligencie,
- vysoká úroveň tvorivosti a nižšia úroveň inteligencie,
- nízka úroveň tvorivosti a vysoká úroveň inteligencie,
- nízka úroveň tvorivosti aj inteligencie.

Child (1977, In Turek, 1999) uvádza tri spôsoby definovania inteligencie a tvorivosti: biologické, psychologické a operacionálne definovanie.

Biologické definície zdôrazňujú inteligenciu ako schopnosť jedinca prispôbovať sa novým podmienkam života, novým problémom, správne reagovať v neznámej situácii, aplikovať známe poznatky na neznáme súvislosti.

Psychologické definície zdôrazňujú mentálnu výkonnosť a schopnosť abstraktného myslenia vyžadujúceho používanie symbolického jazyka, schopnosť učiť sa.

Podľa **operacionálnych definícií** je inteligencia to, čo merajú inteligenčné testy (IQ testy).

Rozdiel medzi inteligenciou a tvorivosťou výstižne vyjadrili Getzels a Jackson (1962), keď opisovali najcharakteristickejšie kvality a reakcie pri tvorivom a inteligentnom konaní:

Inteligencia – schopnosť pamätať si, pamätanie si obsahu, učenie sa predurčeného, zachovanie toho, čo je záujmom o bežné, očakávané veci, preferovanie istoty, konvergentné myslenie, kontrolované myslenie.

Tvorivosť – schopnosť, vynaliezat', produkcia nových, originálnych myšlienok, skúmanie neurčeného, ochota riskovať, divergentné myslenie, otvorenosť, záujem o nové veci.

1.5 Úroveň tvorivosti

Z vývinového hľadiska kreatívna tvorba má päť vývinových úrovní (Hlavsa, J., 1985):

Expresívna tvorivosť, ktorá sa vyznačuje najmä spontánnosťou a voľnosťou. Je typická pre deti v predškolskom veku. Prejavuje sa v detských kresbách, v typických detských otázkach – prečo?, začo?, načo? a pod. Pre rozvoj tvorivosti dieťaťa nič nie je obmedzujúcejšie, ako keď jeho prejavy dospelí nerešpektujú, keď ich zamietajú alebo dieťa za ne trestajú.

Produktívna kreativita sa vyznačuje tým, že na základe expresívnej kreativity si jednotliviec osvojí isté spôsoby, techniky a výrazy pre svoje produkty. Spontánnosť a voľnosť ustupuje a tvorivý jedinec konfrontuje svoje produkty s realitou už na komunikatívnej úrovni. V škole je to už produkt žiaka, ktorý buď učiteľ, alebo aj sám žiak porovnáva s požiadavkami, prípadne s produktmi iných žiakov.

Objavovacia úroveň kreativity – tvorivá osobnosť už operuje s vlastnými komponentmi a kritériami tvorby. Podstatou tejto tvorivosti je už objav. Vo svojich starších vedomostiach jednotliviec už objaví niečo nové. Vidí v nich nové problémy, utvárajú sa nové problémové situácie, ktoré menej tvorivý jedinec nezbadá. U žiakov je tento objav ešte subjektívny, nevie o tom, že to už niekto pred ním objavil. Na pozadí tejto úrovne tvorivosti jednotlivca sú jeho predchádzajúce skúsenosti, ktoré si osvojil v procese učenia.

Inovačná úroveň tvorivosti sa vyznačuje tým, že jednotliviec už postrehne a pochopí princípy príčinnno-následných vzťahov problémových okruhov buď v oblasti

umenia, vedy, alebo v praktickej činnosti. Len na základe pochopenia týchto princípov môže človek realizovať tie zmeny, ktorými inovuje a zdokonaľuje už jestvujúce na vysokej úrovni.

Najvyššia (emergenčná) úroveň kreativity. Na tejto úrovni vznikajú nové vedecké alebo umelecké teórie a smery. Túto úroveň dosiahne len veľmi málo ľudí. Je to úroveň tvorivosti geniálnych ľudí.

2 Metódy rozvíjania tvorivosti v materskej škole

Rozvíjanie tvorivosti tvorí celý komplex postupov, metód a stratégií. Pri rozvíjaní tvorivosti ide o to, aby sa pri výchovno-vzdelávacích aktivitách odbúrало strnulé tradičné myslenie, ktoré je vhodné nahradiť otvoreným, novým myslením. Je vhodné sa zamerať na to, aby sa deti otvorili, uvoľnili, aby zároveň vymýšľali a tvorili čo najviac

neobvyklých, výnimočných nápadov, riešení, produktov. Veľký význam tu má fantázia, humor, odvaha, dôvera a usilovnosť.

Odporúčame, aby si učiteľky všímali, u ktorých detí sa prejavuje **fluencia** (schopnosť produkovať množstvo nápadov, myšlienok na daný problém, podnet), **flexibilita** (rozmanitosť nápadov a riešení), **originalita** (schopnosť tvoriť nové idey) a **elaborácia** (schopnosť rozpracovať nápady). Ide o deti, ktoré v niektorej činnosti vynikajú nad svojimi rovesníkmi svojráznosťou, vynaliezavosťou a nápaditosťou. V myslení prejavujú originalitu, majú túžbu objavovať, dobrú predstavivosť, pozorovaciu schopnosť a manuálnu zručnosť. Sústavne sa pýtajú „ako“ a „prečo“.

Deti je vhodné nechať hrať sa s pocitmi, myšlienkami a nápadmi. Aj menej aktívne dieťa môže zažiť pocit radosti a uspokojenia zo svojej tvorivej aktivity, z tvorivého rozprávania, kreslenia, pohybu.

Základnou metódou rozvíjania tvorivosti je **tvorba tvorivých úloh**, ktorá si vyžaduje vnášať do výchovno-vzdelávacích aktivít prekvapenia a prezentovať úkazy, ktoré nie sú v súlade s očakávaním. U detí je vhodné vyvolávať pochybnosti, nechať ich robiť odhady, vytvárať kognitívnu neistotu, problém, ktorý môže mať viac riešení. Od tvorivej učiteľky sa vyžaduje, aby vnímala svet okolo seba všetkými zmyslami, aj takými „zmyslami“, ako sú srdce a rozum.

Kladenie otázok patrí podľa viacerých autorov (Polya, 1964, Hlavsu, 1984) k najdôležitejším aktivitám detí. Malé dieťa získava informácie o svete tým, že sa pýta a vyžaduje odpoveď, čím sa podporuje jeho zvedavosť, formujú sa prvé postoje dieťaťa k sebe, ľuďom, ale aj k tvorivosti.

2.1 Edukačné metódy

Metóda je pracovný postup, spôsob skúmania, štúdia javov prírody a spoločnosti, plánovitý postup na dosiahnutie cieľa (Obdržálek, Z., Horváthová K., 2004, s. 184).

Metódu v podmienkach materskej školy charakterizuje Kostrub (2005, s. 8) ako „*vytvorený a udržiavaný koordinovaný systém vyučovacích činností učiteľa a učebných*

činností detí, ktoré sú zamerané na dosiahnutie cieľov výučby. Metódy využiteľné v procese výučby majú byť postavené na riešení problémov v snahe vyvolať u detí reakcie a stimulovať ich na výber z viacerých možností.“ Je dôležité, aby si učiteľ všimol u detí rozdiel v tom, čo sú schopné vykonať samy, a v tom, čo sa od nich očakáva. Metódy výučby delíme podľa toho, či sú zamerané na rozvoj poznávacích alebo mimopoznávacích charakteristík osobnosti dieťaťa.

V súlade so štátnym vzdelávacím programom uvádzame niektoré metódy na rozvoj tvorivosti:

A. POZNÁVACIE METÓDY VÝUČBY – ide o metódy výučby, ktorými učiteľ riadi poznávaciu a praktickú činnosť detí zameranú na dosiahnutie cieľov výučby (Blaško, M. 2008, s. 134). Podľa úrovne získavania poznatkov, samostatnosti vyčlenil metódy nasledovne:

- a) výkladovo-ilustratívna,
- b) reproduktívna,
- c) metóda problémového výkladu,
- d) heuristická,
- e) výskumná.

a) *Metóda výkladovo-ilustratívna* je metóda získavania poznatkov priamym sprostredkovaním informácií. *Učiteľka* navrhuje deťom konkrétnu informáciu, ponúka námety činností, v ktorých sa poznatky aplikujú v praxi. Činnosť učiteľky sa prejavuje formou výkladu, čítania kníh, použitia zvukových nahrávok a pod. *Deti* prijímajú informáciu (získavajú informáciu), vytvárajú súvislosti na základe vopred získaných skúseností. Pomocou tejto metódy môžu deti nadobudnúť poznatky na prvej úrovni – úroveň zapamätania.

b) *Reproduktívna metóda* – ide o metódu získavania skúseností napodobňovaním.

Učiteľka pri tejto metóde ponúka systém rôznych cvičení na reprodukovanie. Prejavuje sa reprodukciou poznatkov, opakovacím rozhovorom, čítaním kníh, napodobňovaním rôznych situácií v bežnom živote. *Dieťa* reprodukuje uvedené činnosti, ktorých aplikovaním a prehlbovaním nadobúda trvalejšie vedomosti.

c) *Metóda problémového výkladu* – ide o metódu získavania poznatkov zdôvodňovaním informácií. Podstatou metódy je zoznámenie detí s možnými riešeniami určitých poznávacích, ale aj praktických problémov, so spôsobom ich aplikácie, ale aj s logikou vyhľadávania riešení. Pri tejto metóde sa deti učia kriticky myslieť, sledovať presvedčivosť argumentov, vyhľadávať ich, učia sa, ako sa treba učiť.

d) *Heuristická metóda* – metóda osvojovania skúseností tvorivej činnosti. *Učiteľka* riadi skúmanie problému, formuluje protiklady, plánuje kroky riešenia problému, ale riešenie jednotlivých krokov realizujú deti samostatne. Heuristickú metódu možno aplikovať pri tvorivých aktivitách vo vzťahu k reálnym aj fiktívnym námetom, príkladom, témam.

K heuristickým metódam patrí napr. DITOR. Autorom je M. Zelina (1990, s. 47-48).

Táto metóda pozostáva z jednotlivých krokov:

Definuj problém – 1. krok (vyberieme problém, sformulujeme ho, rozdelíme na malé problémy, zostavíme riešenie, cieľ, k čomu chceme dospieť, *napr. ako by si zlepšil autičko alebo ako by si vytvoril nové autičko*).

Informuj sa o probléme – 2. krok (ako sme doteraz riešili problém, zozbierame poznatky, ktoré môžu prispieť k jeho riešeniu, všetci diskutujeme o probléme, napr. hľadáme nejaké informácie v encyklopédiách, u starých rodičov, v televízii a pod.). Deti sa učia klásť otázky, učia sa, kde všade sa môžu informácie získať.

Tvor riešenia, nápady – 3. krok (produkujeme čo najviac najoriginálnejších nápadov). Tu sa najviac uplatňuje tvorivosť, rozvíjajú sa vyššie poznávacie funkcie, najmä tvorivé myslenie, fantázia, analogické myslenie, obrazotvornosť, imaginácia.

Ohodnot' nápady, riešenia – 4. krok (posúď nápad, užitočnosť). Dieťa môže vyjadriť, čo sa mu páči a čo sa mu nepáči. Môžeme si určiť spoločne s deťmi kritériá a podľa nich hodnotiť.

Realizuj vybrané riešenia v praxi – 5. krok (ako by sme v budúcnosti mohli využiť skúsenosti z riešenia problému).

e) *Výskumná metóda* – metóda získavania skúseností z tvorivej činnosti samostatným riešením problému. *Učiteľka* môže navrhnúť problém, *dieťa* ho samostatne skúma, navrhuje riešenia. „Problémy, ktoré riešia deti v projektovej výučbe, nemusia vychádzať len z obsahu učiva, ale predovšetkým zo života“ (Blaško, 2008, s. 142). Turek (2004) uvádza, že pri projektovom vyučovaní by sa mali dodržiavať tieto zásady:

- prihliadať na potreby a záujmy detí,

- projekt by mal súvisieť s mimoškolskou skúsenosťou detí, vychádzať z ich zážitkov,
- zainteresovať deti do projektovej výučby, motivovať ich,
- projekty by mali realizovať deti v skupinách a v kooperatívnom učení sa,
- projekty by mali viesť ku konkrétnym výsledkom a mali by sa získať príslušné spôsobilosti a postoje.

B. MIMOPOZNÁVACIE (NONKOGNITÍVNE) METÓDY VÝUČBY – ide o metódy, pomocou ktorých sa rozvíja osobnosť dieťaťa a zameraná na výchovnú oblasť. Pre praktickú činnosť s deťmi je dôležité štruktúrovať aktivity, pomocou ktorých sa dajú rozvíjať nonkognitívne funkcie osobnosti. Spomenieme metódy, ktorými sa zaoberal M. Zelina v publikácii *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa* (1996). Vyberáme niektoré z nich:

- *Metóda kongruencie* – učiteľka prejavuje starostlivosť o dieťa, je úprimná, otvorená a akceptuje každé dieťa. Dôvera k deťom pôsobí na city a motiváciu k činnosti. Realizuje sa hodnotenie detí navzájom, sebahodnotenie dieťaťa. Dieťa získava emocionálne kvality, preto je dôležité zamerať sa na citový rozvoj osobnosti dieťaťa v materskej škole.
- *Metóda empatie* – empatia znamená vcítenie sa do dieťaťa. Učiteľka venuje pozornosť hlavne tomu, aby deti dokázali identifikovať svoje city, pocity, aby vedeli a dokázali city ovládať, aby ich vedeli vyjadriť nonverbálne – pohybmi tvárou, telom, prípadne kresbou. Učiteľka môže využiť napr.:
 1. *rozhovory na tému prežívanie – ukáž, predved' nám, aký si veselý, smutný, nazlostný,*
 2. *umelecké vyjadrenie – učiteľka pripraví hudobné ukážky, deti vyjadria maľbou, kresbou svoje pocity,*
 3. *vyjadrenie svojich pocitov – ako by si sa cítil, keby si bol stolička, pero, slnko, keby si mal zaviazané oči,*
 4. *denníky s deťmi, s rodičmi – kresba, maľba, znaky na prežívanie vecí, radostí, problémov (rozvíja sa tvorivosť detí, ale aj poznanie citov a motivácie).*

a) *Situačné a inscenačné metódy* – „situačné metódy predstavujú sociálne a kvázisociálne situácie. Princíp situačných metód spočíva v konfrontácii detí s konkrétnou situáciou, ktorá je svojou podstatou problémová a umožňuje variantný prístup k riešeniu. Situácia – problém sa rieši diskusiou“ (Zelina, 1996, s. 120).

Druhy **situačných metód** výchovy:

1. *metóda rozboru situácie (čo budeme robiť na ihrisku),*
2. *metóda konfliktnej situácie (chlapec zoberie dievčaťu cukríky zo skrinky – dramatizácia konfliktu – analýza príčiny – analýza konfliktu – návrhy riešení – zhodnotenie návrhov – záver),*
3. *metóda postupného zoznamovania sa s prípadom (problém sa odkryje, analyzuje, navrhujú sa riešenia, ale učiteľka modeluje, čo sa mohlo stať, čo sa stalo a deti navrhujú ďalšie kroky – metóda je efektívna, rozvíja sa tvorivosť, fluencia myslenia).*

Inscenačné metódy – ide o aktívny vstup detí – „hranie“ – ako by to urobili, povedali, odohrali. Táto metóda má pozitívny vplyv na osobnosť dieťaťa. Rozvíja sa ňou správanie sa detí, prežívanie, komunikácia, interpersonálna interakcia, flexibilita, predstavivosť, fantázia, originalita. Hranie rolí dáva možnosť alternatívne riešiť rozličné situácie, problémy a pozerať sa na všetko z rozličných hľadísk. Cieľom je uplatnenie istej techniky správania sa, konania, vystupovania, argumentovania, rozhodovania dieťaťa v konkrétnom postavení, posilňuje sa sebavedomie detí. (Zelina, 1996)

b) *Metódy axiologizácie* – základným princípom a metódou axiologizácie je poskytovať deťom podnety, úlohy, situácie, otázky, cvičenia na hodnotiace myslenie a hodnotenie. Axiologizácia znamená hodnotovú výchovu – výchovu k hodnotám, vyjadruje poznávanie a ovplyvňovanie toho, čomu dieťa dáva prednosť, čo má rado, čo nemá rado, čomu sa vyhýba. Učiteľka na základe poznania detí rozvíja hodnotovú orientáciu, deti dostávajú príležitosť na vyjadrenie svojich pocitov, nálad a v rozličných situáciách je potrebná spätná väzba, ktorá umožňuje získať pozitívny, ale aj súčasný sebaobraz. Pri rozvíjaní *sebahodnotnia* je dôležité vytvárať situácie, v ktorých má dieťa príležitosť vyniknúť, dokázať, čo najlepšie vie. Rozvíjanie hodnotenia sa realizuje v troch oblastiach:

1. **racionálne hodnotenie** – ide o základné otázky, či sú formulácia a riešenie vecne správne alebo nesprávne (môžeme hovoriť aj o kognitívnom hodnotení),
2. **etické hodnotenie** – odpovedá na otázky, či je niečo dobré alebo zlé, ide o posudzovanie morálnych aspektov správania sa, výrokov, postupov, napr. hodnotíme, ako sa správame na vychádzke, v divadle,
3. **estetické hodnotenie** – učiteľ rozvíja axiologizáciu, ide o posudzovanie a hodnotenie estetického rozmeru dejov, vecí a produktov.

2.2 Rozvíjanie tvorivosti

Učiteľka môže rozvíjať tvorivosť v každodenných aktivitách s deťmi. Tvorivosť, tvorivé myslenie sa rozvíja špeciálnymi programami rozvoja tvorivosti, ktoré zasahujú jednotlivé funkcie, realizujú sa v konkrétnej tvorivej činnosti.

Vo výchovno-vzdelávacích aktivitách existuje niekoľko rôznych prístupov zvyšovania tvorivosti. Rozhodli sme sa uviesť dva základné prístupy:

- rozvíjanie tvorivosti prostredníctvom špeciálnych programov na báze prioritného rozvíjania tvorivosti ako psychickej funkcie, a to na čo najrozmanitejšom obsahu (v materskej škole sa rozvíja tvorivosť podľa tohto prístupu),
- druhý prístup je rozvíjanie tvorivosti v konkrétnych činnostiach s deťmi.

Rozvíjanie kreativity môžeme rozdeliť do dvoch oblastí (Zelina, Zelinová, 1990):

- **rozvíjanie tvorivého myslenia,**
- **rozvíjanie charakteristík a vlastností osobnosti, ktoré podporujú tvorivosť.**

Rozvíjanie tvorivého myslenia

V oblasti myslenia možno tvorivosť rozvíjať niekoľkými prístupmi:

- **rozvíjanie konvergentného myslenia** – konvergentné úlohy, cvičenia, problémy na prejavenie myslenia u dieťaťa,

- **divergentné úlohy** – ktoré sa vyznačujú tvorbou alternatív, rozličných možností, hypotéz, hľadani,
- **metodické postupy využívajúce heuristiku** – obsahujú konvergentné aj divergentné úlohy, ale rozvíjajú aj hodnotenie, metódy experimentovania, zahŕňajú prácu s informáciami,
- **konvergentné, divergentné a hodnotiace myslenie**, tvorivé riešenie problémov a heuristika tvoria základ metodiky na rozvoj kreativity,
- **konvergentné myslenie** – je také, ktoré smeruje od daných východísk k jednej správnej odpovedi. Je to zbiehavé myslenie, keď sa logicky a algoritmicke postupuje k správnej závere. Logické myslenie zahŕňa procesy analýzy, syntézy, dedukcie, indukcie, zovšeobecňovania, vyvodzovania,
- **konvergentné úlohy** vyžadujú mentálne, myšlienkové procesy, ktoré využívajú a formujú vnímanie, rozlišovanie, poznávanie vecí, pamäť, analýzu, syntézu, indukciu a dedukciu na úrovni konkrétnych vzťahov, aplikáciu – použitie poučky, informácie, poznatky v bezprostrednej situácii,
- **divergentné myslenie** – ide o riešenie problémov viacerými spôsobmi. Myslenie nevedie k jednej správnej odpovedi, je to rozbiehavé myslenie. Rozvíjajú sa aj iné psychické funkcie. Týmto myslením sa cvičí ideačná plynulosť, bohatosť asociácií, fantázia, obrazotvornosť, imaginácia. Divergentné myslenie je vždy tvorivé, pokiaľ jeho produkt je hodnotný, akceptabilný.

V metodike rozvíjania tvorivého myslenia sa okrem množstva nápadov vyžaduje premenlivosť, variabilita, presnosť. Rozvíja sa pružnosť myslenia, flexibilita, originalita. Pre učiteľku vo výchovno-vzdelávacej činnosti je dôležité, aby dávala deťom čo najviac divergentných úloh, treba ich nechať aj vymýšľať, hľadať, hrať sa s myšlienkami, predstavami. Od učiteľky si to vyžaduje neustále štúdium, informácie, nápady, hľadanie, prijímanie, neustále učenie sa.

Sú tri oblasti zvyšovania tvorivosti:

- **konvergentná oblasť**, ktorá zahŕňa antirigidné, antidogmatické cvičenia, úlohy, objavujúce vyučovanie a učenie, problémové vyučovanie,
- **divergentná oblasť** zahŕňa rozvíjanie tvorivého vnímania, videnia sveta, problému, výcvik fantázie, imaginácie, obrazotvornosti, predstavivosti, intuície,

zlepšenie plynulosti, rozmanitosti, originality riešenia, výcvik v používaní analógií a asociácií,

- **oblasť tvorivého riešenia problémov** zahŕňa heuristické postupy, schémy, brainstorming, informatívnu heuristiku, kde pomáhajú počítače a elektronická informatika.

Rozvíjanie charakteristík a vlastností osobnosti, ktoré podporujú tvorivosť

Druhou oblasťou rozvíjania kreativity je oblasť, ktorá sa venuje charakteristikám a vlastnostiam osobnosti dieťaťa, ktoré podporujú tvorivosť.

Rozvíjanie tvorivého vnímania sveta

Rozvíjanie vnímania sa začína pociťovaním. Pri rozvíjaní tvorivosti môžeme zlepšovať pociťovanie, najmä citlivosť pociťovania, rozvíjať a zdokonaľovať vnímanie, najmä sústredenie, zameranie vnímania na významné podnety a problémy. Zvyšujeme aktivitu vnímania, a to tak, že sa usilujeme do vnímania zapojiť čo najviac zmyslových orgánov. Vo výchovno-vzdelávacej činnosti sa realizuje plánovité a cieľavedomé vnímanie, čo nazývame pozorovaním.

Uvedieme len všeobecnú charakteristiku pozorovania:

- preskúmať pozorovaný súbor a inventarizovať jednotlivé časti,
- inventarizované časti analyzujeme, čím vytvoríme množstvo podtém,
- zisťujeme, v akom vzťahu sú medzi sebou jednotlivé detaily,
- necháme deti experimentovať,
- všímame si ich postrehy, zaujímavé súvislosti,
- zhodnotíme pozorovanie.

Dôležitá je komparácia, pri ktorej si uvedomujeme podstatné znaky skúmaného javu. Môžeme skúmať vzájomné vzťahy, môžeme triediť (podľa vlastných zvolených kritérií, pomocou daných kritérií), hľadať analógie (podobnosť znakov).

Rozvíjanie predstavivosti, fantázie, imaginácie

Predstava je názorný obraz predmetov a javov, ktoré v danom momente nevnímame. Rozvoj fantázie detí treba začať už od najútlejšieho veku, pretože fantázia má širší vplyv, umožňuje dieťaťu tvorivejšie vnímať, vidieť svet, lepšie tvoriť asociácie, alternatívy pri riešení problémov.

Fantáziu možno rozvíjať cvičeniami, v ktorých požadujeme od detí vymyslieť niečo nové alebo nájsť novú súvislosť, premyslieť inak situáciu, príhodu. V pedagogike existujú metódy, prostredníctvom ktorých je možné tvorivosť nielen merať, ale zároveň aj rozvíjať.

Jedna z najznámejších metód je **Torranceho test tvorivého myslenia** (Jurčová, M. 1984). Má tri časti: kruhy, neúplné figúry a ľadvinka. Figurálna forma testu tvorivého myslenia vyžaduje kreslené odpovede. Cieľom figurálneho testu je poskytnúť maximum informácií o charaktere tvorivého procesu u sledovaných detí. Test však nemôže zachytiť všetky schopnosti zahrnuté v tvorivom správaní, zachytáva hlavne figurálnu tvorivosť.

Menej známy medzi učiteľmi je **Urbanov figurálny test tvorivého myslenia (TSD-Z)**. TSD-Z je skrínigový nástroj, prostredníctvom ktorého je možné poznať tvorivý potenciál jednotlivca. Test môže slúžiť ako prostriedok identifikácie mimoriadne vysokých tvorivých schopností, ale zároveň na odhalenie jednotlivcov s podpriemerne rozvinutými schopnosťami tvorivosti. Na testovacom hárku sú znázornené figurálne fragmenty, ktoré je potrebné ľubovoľne dokresliť. Výsledný produkt kreslenia sa hodnotí na základe 14 kritérií. Na rozdiel od tradičných testov tvorivosti zohľadňuje TSD-Z aj kvalitatívne znaky tvorivých výkonov.

Test pozostáva z formy A a B a je použiteľný individuálne aj skupinovo od 4 po 95 rokov. Práca s testom trvá 15 minút pre jednu formu a vyhodnotenie trvá jednu až dve minúty. Doplnkový, ale zároveň dôležitý prvok testu je štvorcový rám. Toto ohraničenie slúži na zisťovanie informácií o komponentoch ochoty riskovať vo forme prekračovania hraníc.

Kvalitatívny stupeň tvorivej produkcie potom určujú otázky nekonvenčnosti a originality, viacrozmerovosti a prekračovania hraníc, čo spoločne môžeme označiť za

kreatívny a emocionálne slobodný prejav detí. Do tohto sledovania vstupuje intelektová úroveň detí, čo je premenná, ktorá môže zohrávať úlohu pri výtvarnom prejave detí.

Rozvíjanie plynulosti, rozmanitosti a originality

Táto oblasť je veľmi dôležitá, pretože tvorí prechod od tvorivého vnímania a fantázie k tvorivému riešeniu problémov.

Základnými procesmi tvorivého myslenia sú *fluencia* (vytvorenie čo najviac nápadov, myšlienok na daný problém. Známy americký psychológ J. P. Guilford rozlišuje fluenciu verbálnu, figurálnu, symbolickú, pohybovú-behaviorálnu), *flexibilita* (rozmanitosť nápadov, riešení, prejavuje sa v oblasti slovnej, symbolickej, figurálnej a v konaní), *originalita* (novosť, zvláštnosť, neobvyklosť výskytu nápadu medzi deťmi).

Tieto základné procesy si vyžadujú od detí produkovať čo najviac najrozmanitejších a najoriginálnejších nápadov. Preto je dôležité vo výchovno-vzdelávacej činnosti deti nabádať, aby produkovali aj nezvyčajné, fantastické nápady. Je veľmi dôležité dať deťom dostatok času na riešenie úloh, oceniť ich tvorbu a nechať ich hodnotiť svoje vlastné nápady, riešenia, myšlienky.

Rozvíjanie tvorivého riešenia problémov

Rozvíjanie tvorivého riešenia problému využíva fantáziu, imagináciu, predstavivosť, fluenciu, flexibilitu a originalitu. Uplatňuje sa tu tvorivé divergentné myslenie v riešení praktických problémov. Pri riešení problému je potrebné vymýšľať, tvoriť a hľadať nové riešenia – hovoríme o heuristických postupoch a heuristike. Heuristiky sú metódy, opisy činností a postupu, pri ktorých je potrebné riešiť tvorivé úlohy. Uplatňuje sa divergentné myslenie. Heuristika predstavuje technológiu riešenia, všeobecné princípy riešenia problému. V materskej škole sa postupne rozvíjajú základné kroky riešenia problémov.

G. Polya, zakladateľ vedeckej heuristiky, za základ tvorivého riešenia problémov pokladal tieto postupy:

- definovanie, vymedzenie problému,

- vytvorenie plánu riešenia,
- uskutočnenie plánu riešenia,
- preskúmanie výsledku,
- reflexie, úvahy o riešení.

Tvorivé riešenie problému predstavuje najvyššiu fázu programu rozvíjania tvorivosti. Pristupuje sa k nej až po zvládnutí predchádzajúcich fáz.

Samotná výchova človeka buď doma, alebo v škole by mala byť postavená na nácviku heuristických postupov, na ich aplikácii na každodenné problémy, ktoré nás stretávajú.

Rozvíjanie vlastností osobnosti pre rozvoj tvorivosti

Už sme naznačili, že ak chce byť človek skutočne ucelenou osobnosťou, vysoko citlivou, vnímavou k sebe a svetu, musí niečo pre to urobiť. Preto je nevyhnutné systematicky zlepšovať:

- vlastností osobnosti prospešné pre tvorivosť – motiváciu, autoreguláciu, city, ktoré podporujú tvorivý štýl života a tvorivé prejavy dieťaťa,
- sociálnu atmosféru, vzťahy, interakčné a riadiace procesy, ktoré tvorivosť nielen podporujú, ale ju aj vyžadujú, stimulujú a vyvolávajú, čo práve učiteľky materských škôl môžu efektívne realizovať, pokiaľ poznajú teóriu zlepšovania tvorivosti detí aj seba.

Základné osobnostné charakteristiky podporujúce tvorivosť:

Zvedavosť – túžba vedieť, poznať, hrať sa s myšlienkami a rozličnými spôsobmi ich provokovať. Skúmať, inklinovať k niečomu, ochota a neúnavnosť pýtať sa. Je to prirodzená vlastnosť detí, ktorú je potrebné podporovať, podnecovať. Používame heuristickú metódu DITOR.

Smelosť, odvaha – ide o vytrvalosť pri presadzovaní nápadu, odvážne konať, byť odlišný od iných, vystavovanie sa nebezpečenstvu zlyhania, chýb, neúspechu alebo

kritiky. Vo výchovno-vzdelávacej činnosti staviame deti pred úlohy, ktoré môžu byť zo začiatku ľahké a po ich úspešnom splnení postupujeme so získanou odvahou dieťaťa k ťažším úlohám.

Samostatnosť – ide o samostatné rozhodovanie, myslenie. Tu podporujeme u detí zodpovednosť a autenticnosť, čo sú dôležité atribúty tvorivej osobnosti. Deti učíme vnímať samých seba, posilňujeme ich sebadôveru.

Predstavivosť – schopnosť snívať vo svete fantázie, vytvárať si predstavy vecí, ktoré sme ešte nikdy nevideli, ktoré sa bežne vidieť nedajú. Je to sila intuitívne pochopiť, cítiť niečo, čo sme doteraz nepoznali.

Motivácia – najdôležitejšia oblasť osobnosti človeka. V psychológii je motivácia definovaná ako „podnet, ktorý sa zakladá na potrebe niečo robiť, aby sa uspokojila potreba. Motívy sú v podstate vnútorné pohnútky k istej činnosti“ (Ďurič, L., 1991, s. 146). Motivácia môže byť vnútorná – je to stav, ktorý „núti“ jedinca niečo robiť pre vlastné uspokojenie a vlastný zážitok. Má veľkú hodnotu. Vonkajšia motivácia, niekedy sa jej hovorí tiež stimulácia, je stav, keď jedinec niečo robí pod vplyvom vonkajších činiteľov.

Tvoriví ľudia sú vnútorne viac motivovaní vlastnými túžbami, záujmami a potrebami. Výrazne prevláda motív úspechu a experimentovania nad motívom neúspechu. Tvorivejšie deti sú v porovnaní s menej tvorivými spontánnejšie, hravejšie, prejavujú väčší zmysel pre dobrodružstvo, experimentovanie, hľadanie. V nejasných situáciách majú väčšiu predstavivosť.

Motivácia je najdôležitejší predpoklad na kvalitnú výchovno-vzdelávaciu činnosť, na vytvorenie plodného vzťahu medzi učiteľkou a dieťaťom. Dobrá učiteľka by mala motiváciu využívať vo svojej výchovno-vzdelávacej činnosti s deťmi, a tým ich viesť k tvorivosti. Tradičná pedagogika v otázke motivovania dieťaťa k niečomu stavala hlavne na hodnotení. Pozitívne hodnotenie dieťaťa vedie k opakovaniu určitej reakcie. Negatívne hodnotenie odradí dieťa od toho, aby niečo nežiaduce robilo. Najprirodzenejšou cestou, ako vzbudiť záujem dieťaťa, ako vzbudiť chuť niečo robiť, neskôršie učiť sa a sebazdokonaľovať, je dávať mu dobre premyslené úlohy. V konečnom dôsledku chuť a záujem o pozitívne činnosti možno vzbudiť dobre formulovanými úlohami.

Motivácia v edukačnom procese pramení:

- z procesov poznávania a získavania nových poznatkov – poznávacie potreby,
- zo sociálnych vzťahov – sociálne potreby,
- z úrovne náročnosti úloh, ktoré sa kladú na dieťa – výkonové potreby.

Učiteľka by mala vo výchovno-vzdelávacej činnosti pristupovať k motivovaniu týmito spôsobmi:

1. plánovať výchovno-vzdelávaciu činnosť z hľadiska obsahu tak, aby vyvolávala poznávacie potreby a záujem detí, a to napríklad pomocou problémového vyučovania, heuristik a pod.,
2. vytvárať atmosféru v triede tak, aby sa presadzoval demokratický štýl učenia sa detí, skupinovej formy práce, humanistické sociálne vzťahy, aby sa dieťa nebálo tvoriť, vymýšľať,
3. voliť, odmeňovať a povzbudzovať dieťa, aby sa využívala sila odmienu a sila individuálneho vzťahového rámca, pozitívnej motivácie, povzbudzovania.

Negatívna motivácia je založená na frustrácii potrieb, to znamená vyvolávanie ohrozenia, strachu, nudy a neuspokojenia (Zelina, 1994).

3 Podmienky rozvíjania tvorivosti vo výchovno-vzdelávacej činnosti

3.1 Tvorivá učiteľka

Učiteľka materskej školy má v súčasnosti možnosť aktívne sa podieľať na modifikácii a zároveň dotváraní obsahu výchovy a vzdelávania, má slobodu vo výbere metód práce, organizačných foriem práce, ale aj vo výbere prostriedkov výchovno-vzdelávacej činnosti. Tvorivosť je a má byť základom práce učiteľky materskej školy.

Učiteľka by si mala uvedomovať, že pred ňou sú deti, ktoré majú špecifické osobitosti. Mala by vedieť, čo od nich môže očakávať, aké sú možnosti rozvoja každého z nich, ako sa k nim správať, aby odhalila ich skryté i viditeľné schopnosti a primeranými prostriedkami ich rozvíjala a zdokonaľovala.

Karnsová (1995, s. 3) uvádza desatoro pre pedagóga:

- nešetríte chválou,
- dajte deťom možnosť vedenia a voľby,
- vo všetkom hľadajte klady,
- buďte zodpovedný a ved'te k zodpovednosti,
- uznávajte cenu,
- zamerajte sa na to, čo je nutné, aby daná otázka bola vyriešená správne, lepšie alebo inak,
- pomáhajte si navzájom k správne riešeniu,
- sami konajte tak, ako si prajete, aby sa správali deti,
- viac sa hrajte, viac sa smejte a robte veci spoločne,
- sprostredkujte deťom okamžiky, na ktoré budú spomínať celý život.

Predpokladom a podmienkou rozvoja tvorivosti by mali byť operatívne vedomosti a pedagogická expresívnosť, ktorá môže byť slovná – ide o dynamiku a moduláciu hlasu, vhodnú mimiku a primerané gestá. Reč by mala byť výrazná, sugestívna a emocionálne zafarbená. Dôležitý je pedagogický postreh – je to schopnosť vnímať a diferencovať všetky psychické reakcie detí. Operatívne vedomosti môže učiteľ realizovať schematicky – reprodukovat' deťom poznatky, alebo modifikačne – prispôsobuje obsah, metódy a prostriedky aktuálnej pedagogickej situácii. Takúto realizáciu vo výchovno-vzdelávacej činnosti môžeme nazvať učiteľskou tvorivosťou. O učiteľke, ktorá má uvedené schopnosti – pedagogickú expresívnosť a pedagogický postreh – môžeme povedať, že má pedagogický talent.

Každá tvorivá učiteľka by mal disponovať odvahou, smelosťou, mala by mať dôveru vo vlastnú intuíciu. Ďalším predpokladom je samostatnosť, nezávislosť. Samostatnosť znamená slobodu a nezávislosť poznania a rešpektovania iných.

Sebadôvera, sebavedomie sú ďalším znakom tvorivej učiteľky. Sebapoznanie učiteľky vyviera z poznania iných, vie, čo v danej situácii môže urobiť.

Osobnosť tvorivej učiteľky má obsahovať určité predpoklady so zameraním na percepčné schopnosti a primeranú inteligenciu. Dôležitá je aj emocionálna zrelosť, motivačná a hodnotová vyspelosť, schopnosť komunikovať a spolupracovať. Tvorivá učiteľka je presvedčená o tom, že každý človek môže byť tvorivý a že sa autenticky realizuje iba v tvorivosti. Pre ďalší odborný rast tvorivej učiteľky je dôležitá potreba neustáleho vzdelávania sa, pretože poskytuje neustále informácie, nápady, hľadanie, prijímanie, overovanie, neustále učenie sa od iných i z vlastnej praxe, ako i prácu na sebe. Preto je veľmi dôležité a zároveň aj povinnosť poznať metodiku rozvíjania tvorivosti.

Tvorivá učiteľka by sa mala riadiť určitými cieľmi (Turek, 1997):

- usilovať sa o to, aby deti získavali vedomosti a poznatky z mnohých oblastí,
- rozvíjať u detí tvorivú kritickosť, ktorá by mala byť konštruktívna, vytvárať niečo nové, originálne, ale zároveň postrehnúť chybu, nedostatok,
- oceňovať tvorivé myslenie detí, všímať si nové myšlienky, podporovať deti v praktickom overovaní nových vedomostí,
- spolupracovať pri riešení, hľadaní, objavovaní,
- podporovať myslenie, nápady, kritiku, aby deti samy robili rozhodnutia,
- vytvárať problémové situácie, ktoré budú svojou náročnosťou primerané vedomostiam a schopnostiam detí,
- vytvárať atmosféru dôvery, otvorenosti,
- preferovať otvorenú komunikáciu,
- vystupovať ako poradca,
- podporovať aktivitu detí, skúmať motiváciu,
- pomáhať deťom byť samostatnými, aktívnymi,
- vplývať na ostatné učiteľky, aby sa nebáli pristupovať k svojej práci z nových pozícií.

Tvorivosť učiteľky sa môže prejaviť rozlične: v neštandardných prístupoch k riešeniu pedagogických problémov, vo vypracovaní nových metód, foriem a materiálnych

prostriedkov vyučovania, v efektívnom využití skúseností v nových podmienkach, vo výbere optimálneho vyučovacieho postupu, v schopnosti transformovať metodické odporúčania, v úspešnej improvizácii vychádzajúcej nielen z poznania teórie, ale aj intuície. Tvorivý učiteľ sa neuspokojuje s tým, čo dosiahol, ale sústavne sa usiluje dosahovať lepšie výsledky, čo v konečnom dôsledku robí dobrovoľne. Odmenou mu býva často iba vlastné uspokojenie z práce, entuziazmus. (Turek, 1997)

Osobnosť učiteľky zohráva významnú úlohu v pôsobení na dieťa a na rozvoj jeho tvorivosti. Zelina (1994, s. 144) uvádza štruktúru tvorivej osobnosti:

- schopnosti – senzitivita, fluencia, flexibilita, originalita,
- vlastnosti osobnosti – imaginácia, fantázia, zvedavosť, odvaha, riziko, samostatnosť sebadôvera,
- motivačný systém – tvorivá sebaregulácia, progresívna hodnotová orientácia, progresívna reakcia na konflikty, zdravie a progresívne sociálne vzťahy.

Vlastnosti tvorivej osobnosti, ako uvádza Zelina (1994, s. 145), sú aplikovateľné aj na osobnosť učiteľky materskej školy a sú nasledovné:

- *Autonómia* – predstavuje nezávislosť učiteľky od vonkajších vplyvov a od spoločenského nátlaku, má tendenciu vytvárať si vlastný názor, vlastné normy správania, neprijíma nekriticky cudzie názory a postoje, ani svoje nikomu nevnučuje.
- *Autoregulácia* – predstavuje sebautváraciu integratívnu tendenciu. Je to vedomá kontrola a riadenie vlastnej činnosti učiteľky. Učiteľka má tendenciu klásť si dlhodobé ciele a k ich uskutočneniu dochádza prostredníctvom seba výchovy a sebarozvoja.
- *Asertivita* – je to pribojnosť, smelosť, seba presadzovanie učiteľky bez agresie, odvaha často potrebná na presadzovanie nových myšlienok, riešení v spoločnosti, kde sa kladie často odpor.
- *Reflektivita* – je tvorivé prežívanie, otvorený postoj k svetu, prejavuje sa snahou poznať, pochopiť, objaviť, je to umenie pozorovať, všímať si.

- *Imediativita* – je bezprostrednosť, nespútanosť, vyznačuje sa ľahkým prestupovaním nevedomých bariér koncepcnej činnosti a slabosťou spoločenských zábran.
- *Variabilita* – je premenlivosť, rozmanitosť, dynamická šírka a pružnosť osobnosti. Hlavnou charakteristikou je dynamika zmien správania učiteľky vzhľadom na situáciu a na jednotlivé fázy tvorivého procesu.
- *Dynamogénia* – je činnosť aktivizujúca motivačné charakteristiky, vyvolávajúca a udržiavajúca aktivitu učiteľky.
- *Predilekcia* – je zaujatie, výrazne emocionálne zafarbenie motivačných charakteristík.

V rámci intenzívneho výchovno-vzdelávacieho prístupu môže učiteľka materskej školy poskytnúť deťom atmosféru dôvery a porozumenia, pocit sebaistoty, sebarealizácie, uznanie, ocenenie, zážitok úspešnosti, uvoľnenie napätia, môže deti učiť riešiť konfliktné situácie – odstraňovať bariéru neoblúbenia dieťaťa v skupine a poskytovať príležitosť na korekciu citových skúseností.

Zaistením pozitívnych zážitkov sa spravidla pripravujú lepšie podmienky na väčšiu účinnosť výchovných metód.

Učiteľka materskej školy vystupuje ako poradca detí, podnecovateľ – stimulátor, diagnostik, kontrolór, arbiter – rozhodca v sporoch detí, ako aj citový uspokojovateľ, ktorý by mal súčasne podporovať sebestačnosť a nezávislosť detí. Z toho vyplývajú pre učiteľku nasledujúce úlohy:

- pri rozvíjaní spôsobilostí podporovať deti k samostatnosti, k možnosti voľby medzi riešeniami,
- vytvárať v skupine pozitívnu atmosféru a klímu,
- prijímať úlohu facilitátora, povzbudzovateľa, pomocníka a asistenta,
- jednať s deťmi priamo, otvorene hovoriť o svojich pocitoch,
- podporovať pozitívne city, pocity detí,
- využívať rôzne rolové a stimulačné hry,
- používať objavujúce spôsoby učenia, nechať deti objavovať problémy z ich života a okolia.

Netreba zabúdať, že dieťa je najvyššou autentickou hodnotou. K profesionalite učiteľky patrí mať rád každé dieťa, veriť mu, umožniť mu rozvíjanie do jedinečnej bytosti v súlade s požiadavkami súčasnej školy s humanistickým prístupom k výchove a vzdelávaniu.

Ako uvádza Langová (1992), ak by sa mala stať škola dielňou ľudskosti, je potrebná i zmena prístupu učiteľov k situáciám, v ktorých sa deti správajú v rozpore s ich očakávaním, aj keď sú to pre učiteľa interpersonálne veľmi náročné situácie.

V súčasnosti sú rôzne tréningové programy pre učiteľov. Program *motivácie a tvorivosti* zostavil a prakticky aplikoval Zelina (Zelina, Zelinová, 1990). Ďalší z programov je Gordonov (1974) tréning *efektívnosti učenia* a Melibrudov (1987) program *sebauvedomovania, sebarealizácie*.

Žiadny program nemôže od základov zmeniť učiteľa, domnievame sa, že absolvovanie niektorých programov, možnosť oboznámiť sa s ich obsahom môže prispieť k zlepšeniu jeho sebapoznávania, motivácie, sebakritiky alebo aspoň k prehodnoteniu doterajších výchovných prístupov a praktík.

Učiteľka, ako uvádza Zelina (1991, 1992), sa má vyznačovať originalitou, t. j. neustálym hľadaním nových prístupov k deťom, vymýšľaním nových hier a činností, schopnosťou vyhodnocovať ich efektívnosť a prínos pre rozvoj dieťaťa.

Dôležitosť osobnosti pedagóga vyjadril ruský pedagóg K. D. Ušinskij slovami: „*Dieťa sa rozvíja rozumovo a mravne len pod priamym vplyvom ľudskej osobnosti, ktorá sa nedá umelo nahradiť nijakými formami, nijakou disciplínou a nijakými štatútmi a rozvrhmi hodín.*“

Myslíme si, že by bolo potrebné, aby učiteľky materských škôl boli „trénované“ v schopnosti nadväzovať dobré vzťahy s deťmi, v schopnosti tvorivo nachádzať nové metódy a formy výchovného pôsobenia a v hľadaní možností využitia špecifických prístupov založených na humanistickej koncepcii, v ktorej majú dôležité postavenie

alternatívne výchovné prístupy. Tieto koncepcie zahŕňajú tzv. demokratický prístup pedagóga k deťom, čo je v protiklade s niektorými výchovnými praktikami, ktoré od dieťaťa vyžadujú neustále a často zbytočné prejavy prispôsobenia sa a poslušnosti.

Odpoveďou na adekvátny výber prístupov pre učiteľa materskej školy môže byť výsledok, ktorým bude reálna, pozitívna zmena v správaní sa dieťaťa, jeho primeraná sebaakceptácia, prijatie ostatnými deťmi, učiteľom, v rodine a neskôr i v škole.

3.2 Tvorivé prostredie

Na rozvoj tvorivosti je nevyhnutné zabezpečiť atmosféru, klímu a sociálne vzťahy, ktoré vytvárajú priaznivé prostredie, v ktorom sa optimálne môžu prejaviť a rozvíjať tvorivé schopnosti jednotlivca i skupiny. Zelina, Zelinová (1990, s. 56-57) výstižne zhrnuli základné znaky atmosféry pomáhajúcej k tvorivosti:

Tvorivá atmosféra

- Oceňuje sa myslenie, tvorenie hľadanie, experimentovanie, alternatívy.
- Umožňuje sa voľnosť myslenia, sústredenia sa na zlepšenie.
- Podporuje sa sebavedomie a sebahodnotenie členov.
- Stimuluje sa originalita, nové myšlienky.
- Podporuje a vyžaduje sa spontánnosť, aktivita, iniciatíva.
- Zdôrazňuje sa srdečnosť k iným, spolupráca, kritika.
- Vyžaduje sa účasť všetkých členov skupiny na rozhodovaní a tvorbe budúcnosti.
- Vyžaduje sa, aby sa všetci zúčastňovali na hodnotení práce, ľudí, vzťahov.
- Podporuje sa pozitívna orientácia na prácu, optimizmus, viera vo vlastné sily.

Ak chceme, aby sa deti okrem tradičného vzdelávania rozvíjali aj ako osobnosti, je potrebné posilniť tvorivú interakciu s deťmi, najmä smerom k nedirektívnosti samotnej učiteľky. Vytvorenie dobrej atmosféry učiteľkou si vyžaduje:

- akceptovať každé dieťa, klásť dôraz aj na slabšie dieťa,
- podporovať sebavedomie a sebahodnotenie každého dieťaťa,
- rozvíjať zvedavosť, predstavivosť,

- dbať na istotu, atmosféru bez úzkosti, strachu, dbať na pohodlie, prejav úcty voči každému dieťaťu.

Samotná osobnosť učiteľa a jeho komunikácia s deťmi má veľký vplyv na utváranie atmosféry v triede. K dobrej atmosfére prispieva aj realizácia úloh podporujúcich rozvoj logického myslenia. Strnulosť v práci, zastarané formy a schémy sú negatíva vo výchovno-vzdelávacej činnosti.

V súvislosti s prostredím podľa J. H. Kauffmana (1985) škola môže podnietiť vznik určitých porúch správania prostredníctvom učiteľovej necitlivosti k deťom, nevhodnými prístupmi učiteľa. Práve v ranom období vývoja osobnosti dieťaťa (v predprimárom a primárnom vzdelávaní) sa vytvárajú základné piliere osobnosti, charakterové vlastnosti každého človeka. Práve v tomto období je potrebné zabezpečovanie citlivého, taktného prístupu ku každému dieťaťu.

Zdôraznili sme, že tvorivosť sa nedá rozvíjať pod nátlakom, na príkaz. Na rozvoj tvorivosti v dobrej klíme je potrebný nedirektívny, kooperujúci, ale náročný štýl práce učiteľa. Kosová (1996, s. 53-54) charakterizuje tvorivú prácu učiteľa takto:

Toleruje:

- city, potreby, záujmy a individuálne odlišnosti detí,
- štýl učenia sa, správania a konania dieťaťa,
- iné názory, než sú jeho vlastné,
- diskusiu o problémoch,
- chyby a omyly dieťaťa.

Podporuje:

- samostatné myslenie a konanie dieťaťa,
- vyhľadávanie problémov a informácií,
- pozitívny vzťah dieťaťa k učeniu,
- pozitívne neformálne vzťahy detí i k sebe,
- spoluprácu medzi deťmi a rozumnú súťaživosť.

Vyžaduje:

- zodpovednosť,
- vlastný názor, hodnotenie a sebahodnotenie dieťaťa,
- aby dieťa poznávalo seba samo, príčiny svojich chýb, prednosti vlastné i svojich kamarátov.

Očakáva a tvorí podmienky pre:

- úspech každého dieťaťa,
- zvedavosť a otázky detí,
- diskusiu a otvorenú komunikáciu,
- rôzne nápady a kritiku.

Odmietá:

- poslušnosť a nútenú aktivitu,
- atmosféru strachu a napätia,
- nesamostatnosť a konanie iba na výzvu,
- spokojnosť s primeranosťou.

Na zmenu klímy (v pozitívnom smere) v triede a v detskom kolektíve pôsobí podľa Zelinu (1993) empatia, srdečnosť, autenticnosť, konkrétosť, iniciatíva, bezprostrednosť, akceptácia citu, konfrontácia, sebapoznávanie.

3.3 Tvorivé dieťa

Obdobie predškolského veku má značný vplyv na ďalší život jedinca. Preto dôležitú úlohu pri formovaní postojov, názorov, formovaní osobnosti dieťaťa má rodina a materská škola. Dieťa, ktoré má v prvých rokoch života dobré emocionálne zázemie, získava lepšie predpoklady na duševný vývin, je samostatnejšie, aktívnejšie, úspešnejšie.

Je len prirodzené, že vytvorenie priaznivých podmienok na vývin dieťaťa je jednou z dôležitých úloh výchovných inštitúcií (vrátane rodiny), kde sa jeho výchova uskutočňuje.

Obdobie medzi 3. a 6. rokom sa všeobecne považuje za obdobie aktívnej spoločenskej prispôsobivosti, keď sa čoraz viac uplatňuje uvedomelosť vo vzťahu k rodičom a učiteľovi materskej školy.

Dôležité od pedagóga je pozorovanie detí. Krátkodobé pozorovania majú orientačný charakter. Najvhodnejšou metódou je dlhodobé pozorovanie doplnované diagnostickými metódami, napr. metódou rozhovoru, rozborom prác, sociometriou. Kombinácia metód pomáha poznať osobitosti dieťaťa a hodnotiť predpoklady, priebeh a výsledky výchovno-vzdelávacieho pôsobenia. Pozorovanie môže byť (Mojžišek a kol., 1987):

- individuálne alebo skupinové,
- celkové (správanie sa dieťaťa v skupine),
- čiastkové (všimáť si reč, prejav, artikuláciu),
- bezprostredné (v prirodzených podmienkach),
- sprostredkované (pedagógom, rodičom).

V materskej škole vznikajú niekedy problémy s nadanými a predčasne zrelými deťmi v oblasti nadobúdania spôsobilostí. Tieto deti sa často nudia, vyrušujú, odbiehajú z miesta. Veľmi dôležitá je včasná identifikácia nadaného dieťaťa. Podľa J. Hříbkovej (1992) si treba všimáť prejavy správania dieťaťa v nasledujúcich oblastiach:

- kreatívna oblasť (dieťa má bohatú fantáziu, používa predmety a farby imaginárnym spôsobom),
- sociálna oblasť (dieťa je veľmi ústretové a empatické),
- intelektová oblasť (predškolač bez problémov číta, spontánne vytvára „matematické úlohy“),
- špecifické oblasti (dieťa rado počúva hudbu, začína hrať na hudobnom nástroji),
- oblasť reči (dieťa veľmi zavčas hovorí vo vetách a má bohatý slovník),
- oblasť jemnej a hrubej motoriky (dieťa skoro sedí, chodí, je schopné kopírovať obrázky a opisovať slová).

Z hľadiska správneho vývinu nadaných detí by učiteľka materskej školy mala podporovať zvedavosť, prejavy sebestačnosti, imagináciu a tvorivosť, posilňovať vôľové vlastnosti (vytrvalosť, schopnosť prekonať prekážky) a charakterové vlastnosti (pravdivosť, taktnosť, zodpovednosť).

Vo vzťahu k rodinnému prostrediu je dôležité, aby učiteľka materskej školy poznala údaje o deťoch, aby sa snažila získať dôveru rodičov a ich záujem o spoluprácu, aby venovala špeciálny výchovný prístup deťom z rizikových rodín. Dôležitý je akceptujúci, vrelý prístup k deťom, individuálna práca, budovanie pozitívnych vzťahov.

Tvorivé dieťa je možné pod vedením učiteľky usmerniť rôznymi spôsobmi, napr.:

- zapojiť tvorivé dieťa do práce celého kolektívu detí,
- tvorivé dieťa by sa nemalo stať stredobodom pozornosti, je potrebné brať na vedomie, že v kolektíve sú deti šikovné aj menej šikovné,
- s tvorivým dieťaťom sa dá odstrániť napätie a úzkosť ostatných detí,
- aktivita tvorivého dieťaťa môže byť na osoh celému kolektívu detí,
- intelektové schopnosti, samostatné názory tvorivého dieťaťa môžu byť vzorom pre ostatné deti.

Každý človek prichádza na svet s inou genetickou výbavou, s určitými povahovými vlastnosťami, temperamentom. Domnievame sa, že jedným z kľúčov k správnej výchove je vedieť odhadnúť, čo ktoré dieťa potrebuje na svoj úspešný rozvoj, čo potrebuje na to, aby bolo vyrovnané a spokojné. Z literatúry i na základe vlastných skúseností sme dospeli k poznaniu, že čím väčšiu dôveru poskytujeme deťom, tým sú už od útleho veku schopnejšie samostatne uvažovať. Dieťa potrebuje úprimný záujem dospelých, potrebuje hovoriť s niekým o svojich zážitkoch a potrebuje mať pocit, že je akceptované, že niekomu na ňom záleží. Na každom dieťati hľadajme niečo pozitívne (primerané správanie, snaha, vlastnosť, záujem). Je dôležité rozpoznať, ktoré dieťa potrebuje viac povzbudení, ktoré menej.

3.4 Štátny vzdelávací program

Štátny vzdelávací program ISCED 0 (ďalej len ŠVP) vymedzuje všeobecné ciele materských škôl, kľúčové kompetencie vo vyváženom rozvoji osobnosti detí a rámcový obsah vzdelávania v materských školách (Hajdúková a kol., 2008). Myšlienkou ŠVP je rozvíjať tvorivosť a predstavy v edukačných aktivitách, podporovať celostný osobnostný rozvoj dieťaťa, aktivizovať a motivovať rozvoj psychomotoriky, poznania, emocionality a sociability, formovať vlastnú jedinečnosť a kľúčové kompetencie. Pri tvorbe ŠVP sa vychádzalo z tvorivo-humanistickej koncepcie, z kognitívno-psychologickej koncepcie a sociokognitívnej koncepcie. Štátny vzdelávací program v zmysle školského zákona vymedzuje (Hajdúková a kol., 2008):

- a) ciele výchovy a vzdelávania v materskej škole,
- b) kompetencie dieťaťa predškolského veku,
- c) obsah výchovy a vzdelávania s obsahovými a výkonovými štandardmi,
- d) vymedzený stupeň vzdelania,
- e) profil absolventa materskej školy.

Autorky štátneho vzdelávacieho programu vyjadrili ciele predprimárneho vzdelávania takto (Hajdúková a kol., 2008, s. 12):

- napĺňať potrebu sociálneho kontaktu dieťaťa s rovesníkmi,
- uľahčiť dieťaťu plynulú adaptáciu na zmenené prostredie (materská škola),
- podporiť vzťah dieťaťa k poznávaniu a učeniu s rovesníkmi,
- rozvíjať cieľavedome, systematicky a v tvorivej atmosfére osobnosť dieťaťa v psychomotorickej, poznávacej, sociálnej, emocionálnej a morálnej oblasti,
- prihliadať sa rôzne sociokultúrne a socioekonomické zázemie dieťaťa,
- uplatňovať a chrániť práva dieťaťa v spolupráci s rodinou, zriaďovateľom a inými inštitúciami s rešpektovaním potrieb dieťaťa,
- získavať dôveru rodičov v individuálnom výchovnom poradenstve a upriamovať ich pozornosť na pozitívne prejavy v správaní sa ich dieťaťa a v prípade potreby ich nasmerovať na ďalšie odborné poradenstvo s inými odborníkmi.

ŠVP umožňuje prácu so zmysluplnými edukačnými programami. Dáva možnosti zmysluplne dopĺňať, rozširovať kvalitu školského vzdelávacieho programu na základe zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Zavedením dvojúrovňového modelu vzdelávacích programov sa posilňuje samostatnosť a zodpovednosť škôl, v ktorých sa rozvíjajú **klúčové kompetencie** detí.

3.5 Školský vzdelávací program

Školský vzdelávací program (ďalej len ŠkVP) je dokument na školskej úrovni. Je vypracovaný na základe štátneho vzdelávacieho programu, riadi sa jeho požiadavkami a požiadavkami školského zákona. ŠkVP vytvára podmienky na uplatnenie obsahu výučby stanoveného v štátnom vzdelávacom programe a na utváranie kľúčových kompetencií, prezentuje profiláciu školy, profil absolventa materskej školy, prispieva k tvorivej práci učiteľov s využívaním efektívnych foriem a metód výučby. Škola má možnosť posilniť svoju autonómiu, preberá zodpovednosť za dosiahnuté výsledky. Do školského vzdelávacieho programu sú zaradené prierezové témy, o ktorých hovorí Guziová (2008). Podporujú utváranie hodnôt a postojov detí, poskytujú im príležitosť na rozvoj a uplatnenie individuálnych záujmov, ale aj vzájomnú spoluprácu.

Výchova k tvorivosti je zakomponovaná do všetkých tematických okruhov. Je na učiteľke, ako bude rozvíjať tvorivosť detí v materskej škole, aké budú podmienky vzdelávania. Je zrejmé, že kvalita podmienok má význam pre plnenie cieľov v ŠkVP.

Tvorba ŠkVP je otvorená, rámcová činnosť, ktorá by mala reagovať na vnútorné a vonkajšie prostredie materskej školy. Je potrebné zohľadňovať vlastné ciele, poslanie a zameranie materskej školy.

Rozvojový program v súlade so školským vzdelávacím programom

Skôr ako sa dostaneme k vysvetleniu rozvojového programu, je potrebné vymedziť dva základné pojmy. Sú to vývin dieťaťa a rozvoj osobnosti dieťaťa.

Vývinom rozumieme geneticky podmienené zmeny v stavbe a fungovaní ľudského organizmu v podmienkach bežného styku s fyzikálnym a sociálnym prostredím. Dieťa rastie, učí sa skúsenosťou, sociálnym stykom a na základe verbálneho memorovania.

Rozvojom osobnosti dieťaťa rozumieme proces, ktorý v sebe zahŕňa vývin i zmeny vnášané do vývinového procesu zámerným zaťažovaním a výchovným pôsobením.

Súčasťou ŠkVP môže byť rozvojový program zameraný na tvorivosť detí v materskej škole. Prostredie v materskej škole poskytuje možnosti na stimuláciu tvorivosti a je na učiteľke, ako uplatní tvorivý prístup v každej výchovno-vzdelávacej činnosti. Realizovať program tvorivosti znamená rešpektovať primerané podmienky na tvorivú činnosť s použitím metód, foriem, ktorými vedie dieťa k tvorivej aktivite.

Rozvojové programy, ktoré sú cieľené na nejakú funkciu a majú stanovený špecifický cieľ, treba tvoriť podľa určitých princípov, napr. *rešpektovať individuálne potreby dieťaťa, vychádzať zo štruktúry rozvoja osobnosti dieťaťa, vychádzať z pedagogickej diagnostiky, dbať na spoluprácu oboch učiteliek*. Rozvojové programy spravidla nie sú súčasťou školského vzdelávacieho programu, ale ho rozširujú a obohacujú. Sústreďujú sa na oblasti: *perceptuálno-motorickú, kognitívnu, sociálno-emocionálnu*.

Jeden zo známych rozvojových programov pre deti predškolského veku uvádzajú Dargová, J. a Šimová, G. (2001). Program rozdelili do troch oblastí:

- *kognitívna oblasť* – zamerali sa na rozvíjanie predstavivosti a intelektu, pozornosti, myslenia a fantázie u detí,
- *sociálno-kognitívno-emocionálna oblasť* – zamerali sa na rozvíjanie schopnosti sebaovládania, rozvíjanie vyšších citov,
- *Perceptuálno-motorická oblasť* – rozvoj zručnosti, pohybovej koordinácie, zlepšovanie jemnej a hrubej motoriky.

Krátkodobý program rozvoja tvorivosti pre deti predškolského veku (KPRT), ktorý uvádzame, bol vytvorený s cieľom zlepšiť výchovno-vzdelávaciu činnosť v materských školách. Je určený pre učiteľky materských škôl a závisí od každej z nich, ako ho dokáže využiť na stimulovanie a podmieňovanie dynamiky psychických stavov.

Naším cieľom je ponúknuť program tvorivosti pre deti v materskej škole a vhodným spôsobom ho implementovať do školského vzdelávacieho programu. Je potrebné mať na zreteli, že pri uskutočňovaní aktivít nejde o súťaživosť a porovnávanie výkonov detí navzájom, práve naopak, zaznamenávame rast vo vedomostiach, zručnostiach, schopnostiach, návykoch, postojoch, originalite, predstavivosti, fantázii, imaginácii.

4 Krátkodobý program rozvoja tvorivosti pre deti predškolského veku

Krátkodobý program rozvoja tvorivosti pre deti v materskej škole je pedagogický projekt, ktorý sme vytvorili s cieľom zlepšiť výchovno-vzdelávaciu činnosť v materskej škole. Je určený predovšetkým pre učiteľky materských škôl. Pri jeho tvorbe sme vychádzali z poznatkov a metodických materiálov publikovaných viacerými autormi, ako je Bean, R. (1999), Benešová, M., Kollárová, D. (2000), Kirst, W., Diekmeyer, U. (1998), Kopasová, D. (1985), Maňák, J. a kol. (1996), Opravilová, E. (1988), Svetlíková, J. (2000), Zelina, M., Zelinová, M. (1990), Šimová, Dargová (2001) a ďalší. V značnej miere sme pri koncipovaní programu vychádzali z vlastných skúseností.

Tvorba programu bola dlhodobejšia záležitosť. V jej procese sme jednotlivé aktivity odskúšali v školách, ktoré potom neboli zaradené do overovacieho výskumu, podrobili ich kolegiálnemu posúdeniu a kritike zo strany odborníkov.

Program pozostáva z 21 zadaní, každé predstavuje jedno stretnutie trvajúce približne 25 minút. Uvedený čas realizácie je len veľmi orientačný. Jednotlivé aktivity je možné realizovať v ktorejkoľvek časti dňa podľa zváženia učiteľky. Obsahom sú divergentné úlohy, ktoré majú aktivizovať a rozvíjať vnímanie, generativitu, všímanie si neobvyklých stránok reality a podobne.

Jednotlivé časti programu sú opísané na nasledujúcich stranách. Každá aktivita je pomenovaná, naznačený je obsah a zameranie. Ciele jednotlivých aktivít sú v priamej súvislosti so ŠVP ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. Pre lepšiu orientáciu sme uviedli aj potrebné pomôcky a naznačený je aj postup. Naším cieľom nie ponúkať presné postupy, program má byť inšpiráciou pre učiteľky materských škôl, aby boli schopné vytvoriť si vlastný program zameraný na aktivizovanie tvorivosti dieťaťa predškolského veku. Výchovno-vzdelávacie ciele sme pri jednotlivých aktivitách neuviedli, pretože ich formulácia je v pedagogickej praxi rôznorodá, preto sme ponechali na zvážení učiteľky, ako si výchovno-vzdelávacie cieľ naformuluje v súvislosti so špecifickým cieľom – výkonovým štandardom.

Aktivita č. 1

Zázračné zrkadielko

Zameranie: Skús sa pozrieť na svojho kamaráta, čo všetko na ňom vidíš, zober si zrkadlo a dobre sa pozri na seba, čo všetko vidíš. Nakresli teraz seba, ako vyzeráš, a skús porozmýšľať nad tým, ako budeš vyzerat', keď budeš stará/-ý, napr. keď budeš mať tak šesťdesiat rokov.

Tematický okruh: Ja som

Výkonové štandardy (špecifické ciele): Aplikovať poznatky o svojom tele pri zobrazovaní a vytváraní ľudskej postavy (s uplatnením rôznych výtvarných a pracovných techník).

Vzdelávacia oblasť: kognitívna oblasť

Pomôcky: vlastné fotografie (súčasnú), zrkadlo, materiál na kreslenie (farebné ceruzky, voskový pastel, tempery, rôznych grafický materiál, výkres rôznej veľkosti)

Postup: Deti si všimajú svojho kamaráta, ako vyzerá, čo všetko ho charakterizuje. Zmenou môžu byť zviazané oči, deti vyjadrujú svoje hmatové pocity identifikáciou kamaráta (vlasy, oblečenie). Za pomoci zrkadla zisťujú obraz vlastnej identity, spoznávajú svoje telo. Na základe vlastného pozorovania výtvarne tvoria autoportrét využitím rôzneho výtvarného materiálu. Po vzájomnom rozhovore sa pokúsia zobraziť

seba v staršom veku, napr. keď budú mať šesťdesiat rokov. Deti spoločne hodnotia svoju tvorbu.



Aktivita č. 2

Tajomné obrázky

Zameranie: Aktivita je zameraná na rozvíjanie vizuálneho vnímania. Deťom kladieme otázky: „Čo si myslíš, čo by mohli predstavovať tieto obrázky?“

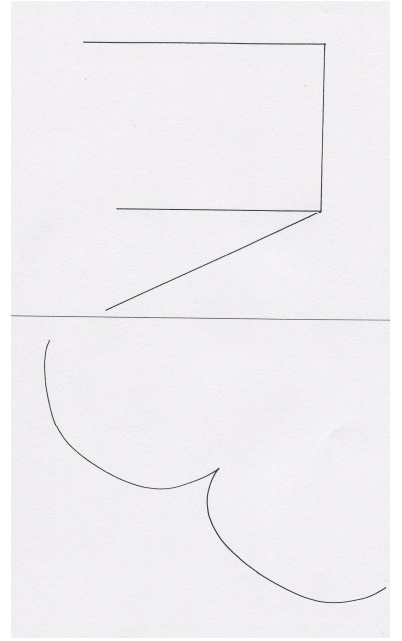
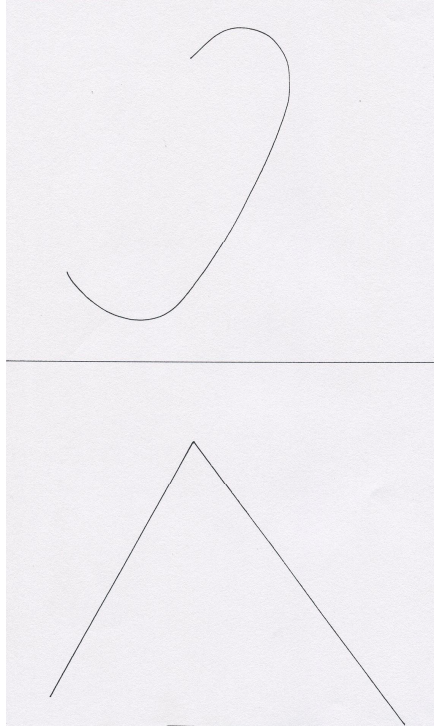
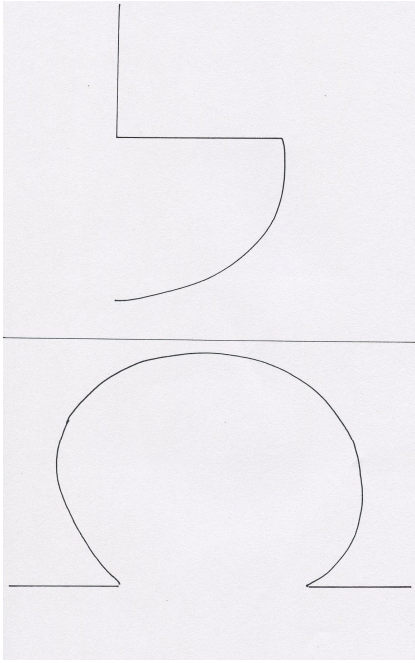
Tematický okruh: Kultúra

Výkonové štandardy (špecifické ciele): Uplatňovať tvorivosť v hre, aj výtvarnej.

Vzdelávacia oblasť: sociálno-emocionálna oblasť

Pomôcky: obrázky nedokončených tvarov, rôznorodý výtvarný materiál

Postup: Krátky príbeh môže byť vhodnou motiváciou na vytvorenie najoriginálnejších nápadov pre nedokončené tvary. Dieťa si obrázok s nedokončeným tvarom prezerá, pohybuje ním a vyjadruje verbálne čo najviac nápadov na jeho pomenovanie. Deti majú možnosť tvoriť s viacerými pripravenými tajomnými obrázkami. Obrázky môžu dokresliť, vymalovať, výtvarne dotvoriť.



Aktivita č. 3

Maľovaná pieseň, básne...

Zameranie: Pokúsiť sa vytvoriť knižku podľa obsahu známej piesne alebo básne.

Tematický okruh: Kultúra

Výkonové štandardy (špecifické ciele): Prejavovať radosť z hry.

Vzdelávacia oblasť: sociálno-emocionálna oblasť

Pomôcky: repertoár známych piesní, básní, výtvarný materiál (farebné ceruzky, voskový pastel, temperové farby, grafický materiál, savý, nesavý papier, výkresy).

Postup: Motivujeme deti prostredníctvom známej piesne alebo básne podľa výberu učiteľky. Je vhodné použiť aj pohybovú improvizáciu alebo vhodnú dramatizáciu. Vedíme s deťmi rozhovor o obsahu piesní a básní. Po vhodnej motivácii vyzveme deti na výtvarné stvárnenie a na tvorbu knihy, kresleného príbehu. Deti majú možnosť rozvíjať príbeh a dotvárať rôzne situácie. Odporučíme im, aby sa v skupinách dohodli, kto bude zobrazovať ktorú sekvenciu. Spoločne vytvárajú konečnú verziu knihy. Na úpravu knižnej podoby majú rôznorodý materiál, prípadne im môžeme pomôcť. Ak v skupine vznikne viac kníh, jednotlivé skupiny si môžu navzájom svoju knihu predstaviť a prezentovať obsah, spôsoby spracovania a pod.

Sedemdesiat sukien mala



Spadla hruška zelená



Aktivita č. 4

Navrhni označenie

Zameranie: Pokúsiť sa navrhnuť značky, symboly, ktoré by charakterizovali označenia pre vlakovú stanicu, poštára, očného lekára, telefonovanie.

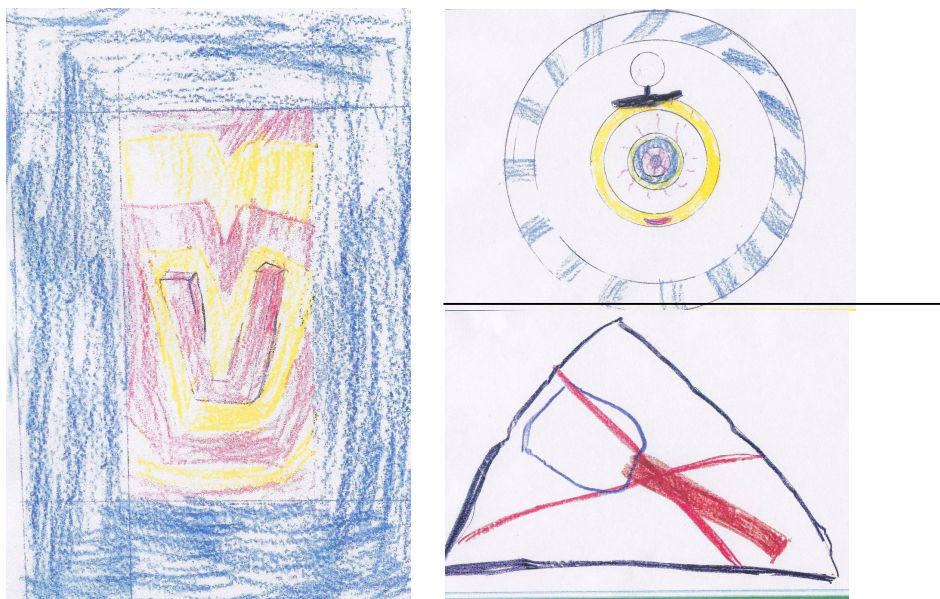
Tematický okruh: Kultúra

Výkonové štandardy (špecifické ciele): Kresliť, maľovať, modelovať podľa vlastnej fantázie, predstáv a na tému.

Vzdelávacia oblasť: sociálno-emocionálna oblasť

Pomôcky: voskový pastel, farbičky, tuš, drevko, akvarelové farby, rôzne formáty výkresov

Postup: Po absolvovaní vychádzky so zameraním na sledovanie a pozorovanie okolia vedieme s deťmi rozhovor o tom, čo všetko videli. Upozorníme na rôzne symboly, značky a ich obsahový význam. Výber stvárňovaných symbolov súvisí s tým, čo mali možnosť pozorovať počas vychádzky, teda výber objektov je na zvážení učiteľky a na individuálnych dispozíciách exteriéru. Rozhovor vedieme s deťmi tak, že viac rozprávajú deti. Privedieme ich k tomu, aby vymysleli a výtvarne znázornili vlastné návrhy symbolov na označenie poštára, očnému lekárovi, telefonovania, vlakovej stanice. (Náš výber vychádzal z toho, čo mali deti možnosť pozorovať.) Po dokončení výtvarnej tvorby necháme dostatok priestoru na slovnú prezentáciu, aký symbol deti vytvorili a prečo.



Aktivita č. 5

Veselé písmenká

Zameranie: Pokúsiť sa vypovedať čo najviac slov, ktoré sa začínajú na písmená: A, R, M, V, F, O, B, K.

Tematický okruh: Ja som

Výkonové štandardy (špecifické ciele): Rozširovať si pasívnu a aktívnu slovnú zásobu.

Vzdelávacia oblasť: sociálno-emocionálna oblasť

Pomôcky: makety drevených písmen (makety môžu byť aj z iného materiálu)

Postup: Krátkym príbehom sústredíme deti na aktivitu, počas ktorej majú povedať čo najviac slov na začiatkové písmenká A, R, M, V, F, O, B, K. Snažíme sa o to, aby sa deti navzájom počúvali a neopakovali slová, ktoré už boli povedané. Aktivita je vhodná na rozvoj verbálnej fluencie, pamäti, sústredenosti, vytrvalosti, pohotovosti, zároveň si deti obohacujú slovnú zásobu o novšie pojmy z rôznych oblastí. Vypovedané slová je vhodné doplniť o expresívne vyjadrenie, pohyb, výtvarné vyjadrenie, pantomímu, dramaturgiu a pod.

Aktivita č. 6

Doplň vetu

Zameranie: Pokúsiť sa nezvyčajne doplniť vety:

Moja mamička

Táto lopta

Môj kamarát

Tento strom

Horí náš dom

Tematický okruh: Ja som

Výkonové štandardy (špecifické ciele): Uplatniť aktívnu slovnú zásobu vzhľadom na obsahový kontext (zmysluplne rozprávať o svojich pocitoch, zážitkoch, dojmoch).

Vzdelávacia oblasť: sociálno-emocionálna oblasť

Pomôcky: žiadne

Postup: S deťmi vedieme rozhovor o reáliách, ktoré poznajú, o prostredí, v ktorom žijú, o ich mamičke, o lopte, o kamarátovi, stromoch, o rôznych domoch. Niektoré reálie napodobňujú pohybom, pantomímou alebo dramatizáciou, napr.: stromy vysoké – nízke, široké – úzke, les hustý, riedky a pod. V hre napr. „na domčeky“ si ujasňujú pravidlá vytvorené deťmi, hľadajú podľa hmatu, podľa zvuku svojho kamaráta. Následná činnosť je realizovaná spôsobom dopĺňania viet opisnou formou, vlastnou skúsenosťou a predstavivosťou. Aktivita je veľmi vhodná na rozvoj asociačnej fluencie, fantázie, slovnej zásoby, predstavivosti, tvorivého myslenia, vytrvalosti, samostatnosti.

Aktivita č. 7

Dobry nápad

Zameranie: Pred sebou máš obrázky. Vymysli čo najviac nápadov na ich pomenovanie.

Tematický okruh: Ja som

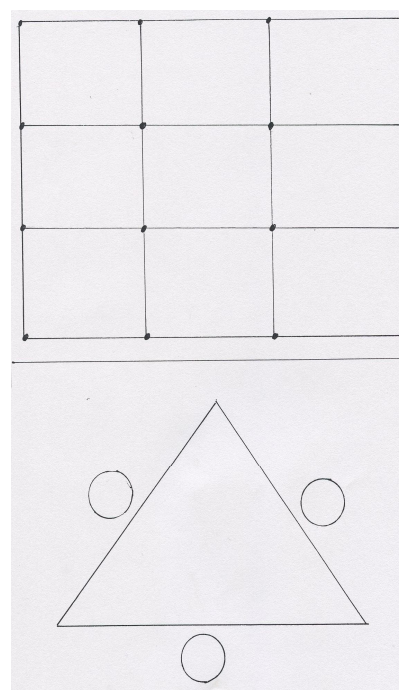
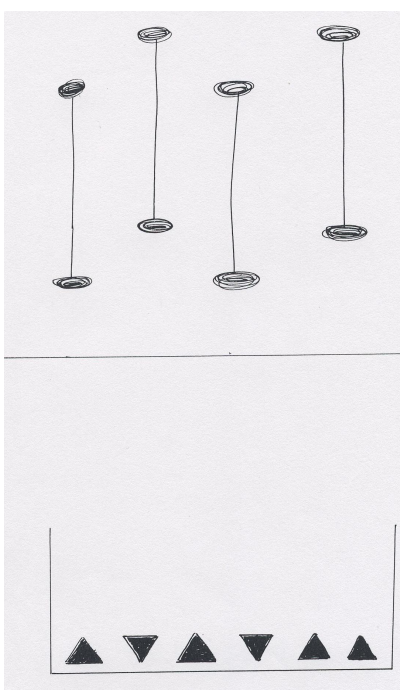
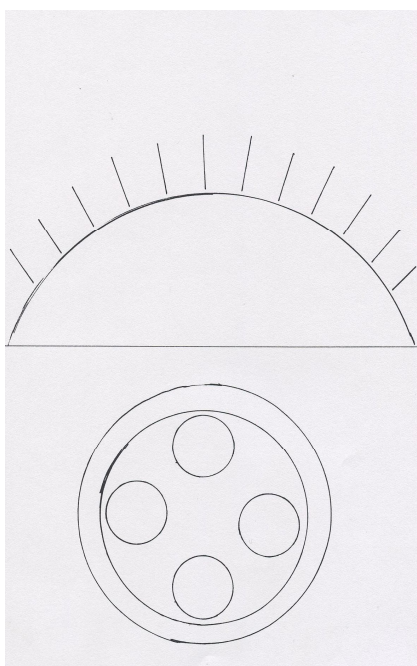
Výkonové štandardy (špecifické ciele): Uvedomovať si a uplatňovať vlastnú jedinečnosť a vlastné nápady so zreteľom na jedinečnosť iných detí v skupine.

Vzdelávacia oblasť: sociálno-emocionálna oblasť

Pomôcky: obrázky neúplných figúr

Postup: Pred deťmi na koberci sú rozložené obrázky neúplných figúr, ktoré by mali ich zaujať svojimi nezvyčajnými tvarmi. Úlohou detí je prezrieť si obrázok a vymyslieť čo najviac nápadov na ich pomenovanie. Obrazotvornosť detí môžeme podporiť básničkou: „Čáry-máry, mámenie, nech je tá vec v premene. Čo to je, kto to vie, ten nech rýchlo odpovie.“

Snažíme sa, aby deti neopakovali nápady, ale aby vymýšľali svoje vlastné. Obrázky s rôznymi pomenovaniami, ktoré im deti dali, necháme na dosah, aby mali možnosť svoje nápady dopĺňať. Prostredníctvom hry aktivizujeme predstavivosť, fantáziu, rozširujeme slovnú zásobu, kreativitu, myslenie, vytrvalosť, samostatnosť, pozornosť, sústredenosť.



Aktivita č. 8

Neobyčajné využitie obyčajných vecí

Zameranie: Vymyslieť, na čo všetko by sme mohli použiť:

- PERO
- SPINKU
- PAPUČU
- MOTÚZ
- PLASTOVÚ FĽAŠU

Tematický okruh: Ja som

Výkonové štandardy (špecifické ciele): Počúvať s porozumením.

Vzdelávacia oblasť: sociálno-emocionálna oblasť

Pomôcky: maľuška pravekého človeka, vrecovina na pozadie (jaskyňa v skale), encyklopédia, skúmané premety

Postup: Porozprávame deťom príbeh o chlapcovi, ktorý sa ocitol v celkom inom svete, ako bol ten, do ktorého sa narodil. Vyzveme ich, aby pomohli chlapcovi poznať niektoré predmety, na čo všetko sú určené a aj pomôcť vymýšľať spôsoby neobyčajného využitia obyčajných vecí. Pred sebou majú *spinku, pero, papuču, motúz, plastovú fľašu*. Deti vymýšľajú, na čo všetko by mohli tieto predmety využiť, použiť. Vhodnými príkladmi z inej oblasti pomáhame deťom odpútať sa od skutočnosti a priviesť ich do sveta fantázie. Nabádame ich k rozvíjaniu schopnosti využívať nazbierané informácie, rozvíjať schopnosť tvoriť niečo „nové“. Aktivita je zameraná na rozvíjanie predstavivosti, pozornosti, fantázie, divergentného myslenia, verbálnej fluencie, pamäti, samostatnosti pri riešení problémov, originality, kreativity.

Aktivita č. 9

Projektovanie ihriska

Zameranie: Skús vymyslieť ihrisko, kde by si sa hral. Navrhni, čo všetko by tam malo byť, čo by nemalo chýbať.

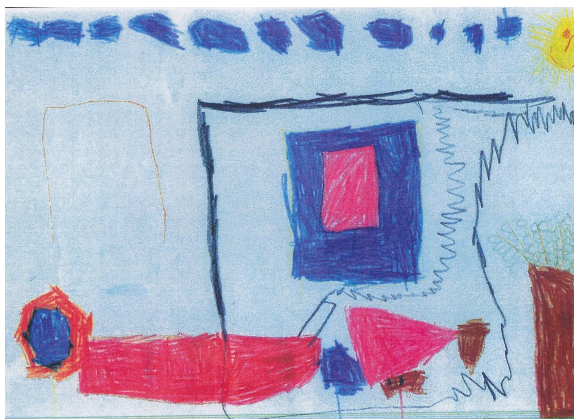
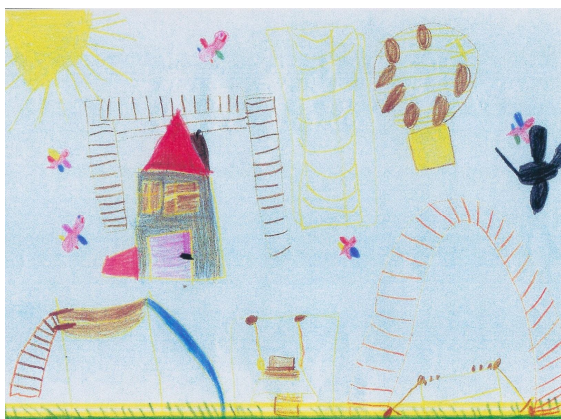
Tematický okruh: Kultúra

Výkonové štandardy (špecifické ciele): Kresliť, maľovať, modelovať podľa vlastnej fantázie, predstáv a na tému.

Vzdelávacia oblasť: sociálno-emocionálna oblasť

Pomôcky: voskový pastel, farbičky, tuš, drevko, akvarelové farby, rôzne formáty výkresov

Postup: Rozhovorom navodíme hru na architektov, ktorí budú navrhovať detské ihrisko snov. Samotnej tvorivej činnosti predchádza dramatizácia a pantomíma, kde deti pohybom vyjadrujú určité úkony, skúšajú, v akej časti ihriska by naprojektovali rôzne pomôcky na cvičenie, hry. Výtvarný materiál si vyberú z ponuky samy. Tvorია, projektujú, presúvajú, graficky naznačujú, čo všetko by malo ihrisko mať a zároveň verbalizujú daný návrh. Získavajú dôveru vo vlastné možnosti. Je potrebné umožniť cestu k autonómii, uvedomovaniu si vlastných možností. Každé dieťa predstavuje svoj projekt ihriska, prípadne aj skupina, ktorá pripravila projekciu. Aktivita je zameraná na rozvoj fantázie, hodnotiaceho myslenia, komunikatívnych schopností, kreativity, predstavivosti, zručnosti pri riešení konkrétneho problému.



Aktivita č. 10

Zaujímavý svet tvarov

Zameranie: Pokúsiť sa zo štvorcov, trojuholníkov, kruhov, obdĺžnikov urobiť rozličné obrazce, pomenovať ich. Pokúsiť sa uložiť tvary čo najzaujímavejšie.

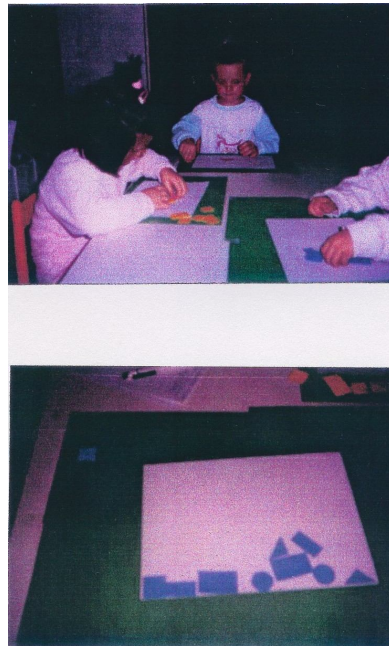
Tematický okruh: Kultúra

Výkonové štandardy (špecifické ciele): Kresliť, maľovať, modelovať rôznymi technikami, tvorivo a s použitím rôzneho materiálu.

Vzdelávacia oblasť: sociálno-emocionálna oblasť

Pomôcky: rôzne geometrické tvary (plošné), farebný papier.

Postup: Motiváciou bude reprodukcia obrazu Traja muzikanti od P. Picassa. Otázkami, ktoré budú zamerané na to, z akých tvarov sú hudobníci vyobrazení, si deti zopakujú geometrické tvary, ich pomenovanie a rozlíšenie. Z pripravených tvarov deti vytvárajú čo najviac zaujímavých situácií a obrázkov. Po dokončení ich necháme hovoriť, aby objavovali a kombinovali súvislosti. Tvoria samostatne aj v skupinách, získavajú zmysel pre priestorovú organizáciu. Aktivita je zameraná na rozvoj priestorovej predstavivosti, verbálnej fluencie, jemnej motoriky, tvorivého myslenia, samostatnosti, zmyslového vnímania.



Aktivita č. 11

Menlivé počasie

Zameranie: Pokúsiť sa pohybovať ako dážď na poli, na ceste, v lese. Dokázal by si sa pohybovať ako vietor, blesk, hrom? Vedel by si to aj nakresliť? Opíš, ako sa cítiš, keď si vietor, dážď, blesk, hrom.

Tematický okruh: Ja som

Výkonové štandardy (špecifické ciele): Uplatniť aktívnu slovnú zásobu vzhľadom na obsahový kontext (zmysluplne rozprávať o svojich pocitoch, zážitkoch, dojmach).

Vzdelávacia oblasť: sociálno-emocionálna oblasť

Pomôcky: CD prehrávač, výkresy rôznych veľkostí, rôznorodé výtvarné techniky

Postup: Aktivita je motivovaná skúmaním zvukov v prostredí (deti zisťujú a identifikujú zvuky z interného a externého prostredia). Venujú pozornosť rozmanitým zvukovým stimulom – *dážď, vietor, hrom*. Na základe vnímania zvuku a verbálnej komunikácie stvárajú prostredníctvom vlastného tela (hrou na telo) rôzne pohybové vyjadrenia. Experimentujú s možnosťami vyjadriť svoje zážitky a názory pohybmi, opisujú vlastnými slovami jednotlivé druhy počasia. Spoznávajú druhých prostredníctvom telesno-pohybovej skúsenosti, konfrontujú svoje pocity, rozvíjajú pozorovacie schopnosti. Na základe počúvania a vizuálneho vnímania prechádzajú ku kresleniu. Aktivita je zameraná na rozvoj pohybovej fluencie, fantázie (imaginácie), predstavivosti, expresívneho vyjadrenia vlastných pocitov, zmyslového vnímania, experimentovania.



Aktivita č. 12

Snehuliak a slnko

Zameranie: Vymysli niečo fantastické, rozprávkové – „čo sa stane so snehuliakom, keď svieti slnko“.

Tematický okruh: Kultúra

Výkonové štandardy (špecifické ciele): Používať tvorivo rôzne výtvarné techniky.

Vzdelávacia oblasť: sociálno-emocionálna oblasť

Pomôcky: označenia, čiapky na hlavu (slniečka, snehové vločky, snehuliaci), klavír.

Postup: Aktivitu motivujeme rôznymi príbehmi. Deti originálne odpovedajú na otázku: „Čo sa stane so snehuliakom, keď svieti slnko?“ Na dotvorenie vhodného prostredia na rozvoj verbálnej kreativity máme pripravené zvukovo-hudobné prostredie. Okrem verbálneho dotvárania deti tvoria aj pohybové vyjadrenia na základe hudobného podnetu prostredníctvom vlastného tela. Deti sú stimulované rozprávaním o snehuliakovi a slniečku, o počasí, ako vplýva na život všetkých. Vyjadrujú pocity z vplyvu atmosférických zmien. Aktivita je zameraná na rozvoj predstavivosti, fantázie, empatie, komunikatívnych schopností, plynulého vyjadrovania myšlienok, expresívneho vyjadrovania vlastných pocitov, prežívanie v imaginatívnej rovine, opisovanie a reprezentovanie fantastických situácií.



Aktivita č. 13

Neuveriteľná premena

Zameranie: Deti sú motivované k tomu, aby si predstavili rôzne situácie (napr.: predstav že, si zmrzlina, včielka, varecha, stolička atď.). Pokús sa porozprávať, ako sa cítiš, čo ti napadne, koho máš rád, čo nemáš rád, čo by si chcel, nechcel.

Tematický okruh: Kultúra

Výkonové štandardy (špecifické ciele): Uplatňovať získané schopnosti v pohybovej improvizácii podľa hudby.

Vzdelávacia oblasť: perceptuálno-motorická oblasť

Pomôcky: CD prehrávač, relaxačná hudba, maňuška trpaslíka.

Postup: Aktivitu motivujeme príchodom maňušky trpaslíka, ktorý navodí vhodnú situáciu pre deti – ich neuveriteľnú premenu. Deti sa imaginárne, prostredníctvom hry na telo stanú zmrzlinou, varechou, včielkou, stoličkou. Vyjadrujú sa pohybom a prezentujú vlastnú emocionalitu. Komunikujú medzi sebou, tvoria a produkujú predstavy novými možnosťami rozvíjania rozprávkových príbehov. Táto neuveriteľná premena má vzbudiť rôzne pocity, vyjadrenia, reakcie. Aktivita je zameraná na rozvoj predstavivosti, fantázie, divergentného myslenia, komunikatívnych zručností, opisovanie a reprodukovanie fantastických situácií, konfrontovanie pocitov, ich expresívne vyjadrovanie a poznávanie.

Aktivita č. 14

Bolo, je a bude

Zameranie: Prostredníctvom otázok typu *Na čo si pamätáš, na čo rád spomínaš, keď si bol malý?* porozmýšľaj, čo by si chcel, aby bolo teraz, a skús si predstaviť alebo vymyslieť, čo by si chcel, aby bolo, keď budeš veľký. Podstatou je stimulovať pamäť a zároveň fantazijné predstavy detí.

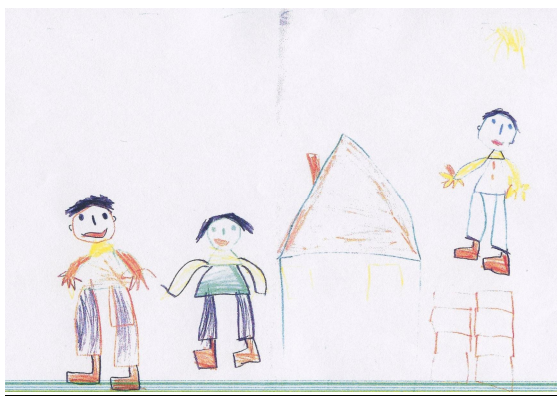
Tematický okruh: Kultúra

Výkonové štandardy (špecifické ciele): Vyjadriť rôznymi umeleckými výrazovými prostriedkami pocity, dojmy z pozorovania sveta, príp. zážitky z návštevy zahraničia.

Vzdelávacia oblasť: kognitívna oblasť

Pomôcky: rozmanitý výtvarný materiál na rôzne výtvarné techniky tak, aby si deti mohli sami vybrať.

Postup: Deti majú možnosť vybrať si výtvarnú techniku podľa svojej voľby a k tomu tri výkresy taktiež podľa svojej voľby. Rozhovorom motivujeme aktivitu, pri ktorej deti na prvý výkres výtvarne znázorňujú to, čo si pamätajú z detstva, resp. keď boli mladší. Na ďalší výkres výtvarne vyjadria terajšiu skutočnosť, čo je pre nich najdôležitejšie, čo by chceli, aby bolo práve teraz. Na tretí výkres výtvarne vyjadrujú, čo by chceli, aby bolo, keď budú veľkí, o čom najviac snívajú. Výtvarným prejavom sprostredkujú svoje tajné želania. Do výtvarného prejavu nezasahujeme, rešpektujeme názory a postoje detí. Deti interpretujú svoje výtvarné vyjadrenia. Aktivita je zameraná na rozvoj pamäti, na prezentovanie skutočných i fantastických situácií, na prežívanie v imaginárnej rovine, na schopnosť vyjadrovať sa verbálne, spoznávať svoje vlastné pocity, na rozvoj vytrvalosti, predstáv, postojov.



Aktivita č. 15

Okuliare

Zameranie: Zatvor oči (podľa rozhodnutia dieťaťa), pokús sa predstaviť si okuliare. Porozprávaj o nich, ako vyzerajú, prečo sa nosia, kto ich nosí. Nakresli ich.

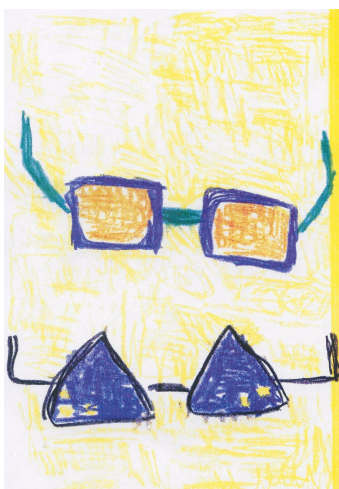
Tematický okruh: Ľudia

Výkonové štandardy (špecifické ciele): Zaujať pozitívne a empatické postoje k chorým, k osobám so zdravotným postihnutím, starým ľuďom, k multikultúrnej a socioekonomickej rozmanitosti ľudstva.

Vzdelávacia oblasť: sociálno-emocionálna oblasť

Pomôcky: CD prehrávač, výtvarný materiál

Postup: Aktivitu motivujeme rozhovorom o tom, že nie sme všetci rovnakí, o tolerancii inakosti ľudí a detí. So zatvorenými aj otvorenými očami majú deti možnosť predstaviť si okuliare. Predstavu o svojich okuliaroch vyjadrujú nahlas, rozprávajú, aké by mohli byť, kto ich nosí, prečo ich nosí, z čoho by okuliare mohli byť vyrobené. Deti zapájame do diskusie, neovplyvňujeme ich svojimi názormi. Niektoré deti môžu rozprávať aj z vlastnej skúsenosti (tie, ktoré nosia okuliare). Opisujú a prezentujú fantazijné predstavy o okuliaroch, vyjadrujú svoje predstavy prostredníctvom slov. Svoju predstavu môžu vyjadriť vizuálne. Aktivitu môžeme obmeniť, zamerať na inakosť, s ktorou deti majú nejakú skúsenosť, napr. dieťa inej farby pleti, deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a pod. Aktivita je zameraná na toleranciu inakosti a základy multikultúrneho vedomia detí.



Aktivita č. 16

Čo by si robil keby...

Zameranie: Porozmýšľaj a skús povedať čo najviac nápadov, čo by si robil keby:

- pršalo,
- bolo stále tma a nesvietilo slnko,
- bola všade čokoláda,
- si bol bublina.

Tematický okruh: Ja som

Výkonové štandardy (špecifické ciele): Rozširovať si pasívnu a aktívnu slovnú zásobu.

Vzdelávacia oblasť: sociálno-emocionálna oblasť

Pomôcky: CD prehrávač, zatemnená miestnosť, roztopená čokoláda, bublifuk.

Postup: Aktivitu motivujeme rozhovorom s deťmi a spoločne pripravíme triedu na rôzne situácie – napr. „*stále prší, tma dookola...*“ Rôznymi otázkami *čo by si robil, keby pršalo, keby bola tma a nesvietilo slnko, keby bola všade čokoláda, keby si bol bublina* deti opisujú situácie, fantazijné príbehy. Vzájomne komunikujú medzi sebou, hrajú sa „akože“, stvárňujú telom ako výrazovým prostriedkom situácie reálne aj imaginárne. Aktivita je zameraná na rozvoj verbálnej tvorivosti a originality a schopnosti vytvárať asociácie.

Aktivita č. 17

Tancujúce slová

Zameranie: Pokúste sa nezvyčajne doplniť slová k slovu:

- kocka,
- rýchly,
- kamarát,
- oči.

Tematický okruh: Ľudia

Výkonové štandardy (špecifické ciele): Reagovať slovne na jednoduché otázky jednoslovnou, viacslovnou odpoveďou alebo jednoduchou frázou.

Vzdelávacia oblasť: perceptuálno-motorická oblasť

Pomôcky: klavír, hracia kocka

Postup: Deti majú doplniť rôzne zaujímavé slová k slovu: *kocka, rýchly, kamarát, oči*. Majú prepájať verbálnu komunikáciu s originálnymi nápadmi, hrajú sa kreatívne so slovami. Môžu opisovať a prezentovať fantazijné situácie slovami, môžu sa vyjadriť aj neverbálnym komunikačným prostriedkom. Aktivita je zameraná na rozvoj verbálnej fluencie, originality, kreativity a predstavivosti.

Aktivita č. 18

Čo sa nedá robiť

Zameranie: Uvažuj, vymýšľaj, čo sa nedá robiť:

- v telefónnej búde,
- pri zoskoku padákom,
- vo vani,
- na špičke ihly.

Tematický okruh: Ľudia

Výkonové štandardy (špecifické ciele): Komunikovať jednoduchými vetnými konštrukciami v štátnom – slovenskom jazyku a v cudzom jazyku.

Vzdelávacia oblasť: perceptuálno-motorická oblasť

Pomôcky: obrázky (telefónna búdka, padák, vaňa, ihla), CD prehrávač, figúrka mimozemšťana (robot), dáždňik

Postup: Deťom počas počúvania tajomnej hudby rozpovieme príbeh o vesmírnych obyvateľoch, ktorí sa mnohým veciam čudovali a nerozumeli im. Napr. vzali do ruky ceruzku a chceli si ňou čistiť uši alebo nalievali do topánky vodu a chceli sa napiť a rôzne iné veci. Týmto vesmírnym bytostiam deti poradia, čo sa nedá robiť v telefónnej búde, pri zoskoku padákom, vo vani, na špičke ihly – prezentujú rôzne nápady. Zároveň dramatizujú svoje pocity, konfrontujú vlastné myšlienky – nápady s myšlienkami ostatných. Aktivita je zameraná na rozvoj verbálnej predstavivosti, fluencie, originality.

Aktivita č. 19

Kúzla z papiera

Zameranie: Skús vytvoriť obrázok – niečo, čo ti napadne – z toaletného papiera, pomenuj, čo si vytvoril.

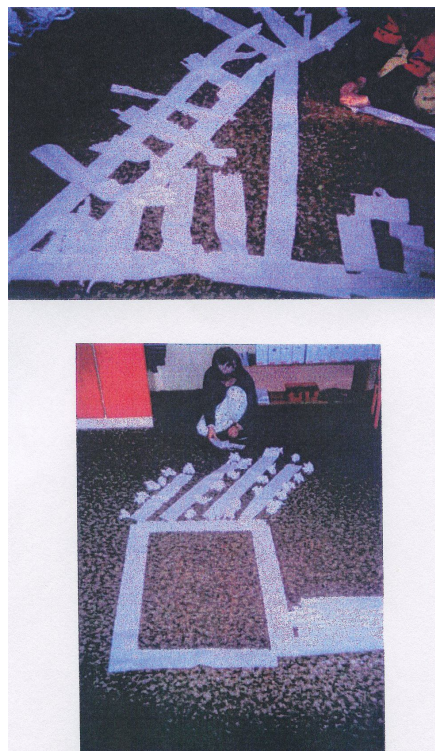
Tematický okruh: Kultúra

Výkonové štandardy (špecifické ciele): Tvoríť kompozičné celky využitím fantázie.

Vzdelávacia oblasť: sociálno-emocionálna oblasť

Pomôcky: toaletný papier

Postup: Prostredníctvom rôznorodého využitia toaletného papiera ako netradičného výtvarného prostriedku (kotúľaním, trhaním, krčením, stáčaním, prikladaním, skladaním...) vytvoriť obraz plošný alebo priestorový. Realizovaním vlastných nápadov deti získavajú sebadôveru, motorickú i verbálnu zručnosť pri prezentácii svojho diela. Aktivita je zameraná na rozvoj vizuálnej kreativity a schopnosti vytvárať objekty z netradičného výtvarného materiálu.



Aktivita č. 20

Oči, ústa, uši, nohy

Zameranie: Vymýšľaj a rozprávaj, prečo a načo máme:

- dve oči,
- dve nohy,
- jedny ústa,
- dve uši.

Vymysli čo najviac originálnych nápadov.

Tematický okruh: Kultúra

Výkonové štandardy (špecifické ciele): Uplatňovať získané schopnosti v pohybovej improvizácii podľa hudby.

Vzdelávacia oblasť: perceptuálno-motorická oblasť.

Pomôcky: učiteľka ako model, trojrozmerný snehuliak

Postup: Aktivitu motivujeme známou piesňou (hlava, ramená, kolená, palce). Počas nej sa deti orientujú v priestore (triedy, exteriéru), dramaticky vyjadrujú pieseň o očiach, ústach, nohách. Komunikujú medzi sebou o jednotlivých dramatických vyjadreniach, odpovedajú a hľadajú fantazijné odpovede na otázky: *prečo máme dve oči, dve nohy, jedny ústa, dve uši*. Získavajú schopnosť vyjadrovať sa, komunikovať a rozmýšľať. Spájajú verbálnu komunikáciu s originalnosťou a spontánnosťou. Aktivita je zameraná na rozvoj fantázie, predstavivosti, originality, verbálnej fluencie, tvorivého myslenia, slovnej zásoby, na vytváranie postojov k vlastnému telu.

Aktivita č. 21

Neposlušná machuľka

Zameranie: Pokúsiť sa nakresliť machuľu (škvrcu), vymyslieť, čo všetko môže škvrcna pripomínať.

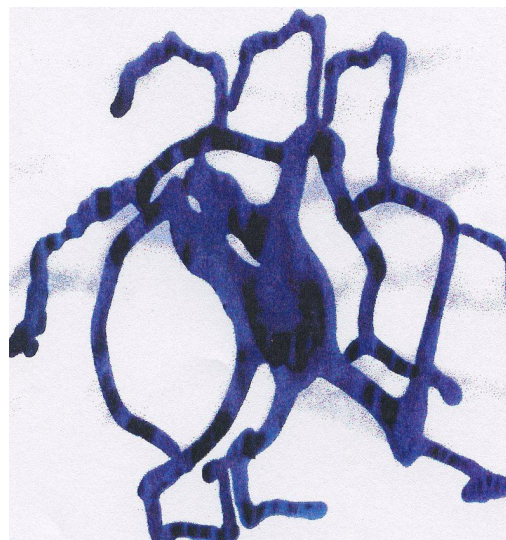
Tematický okruh: Kultúra

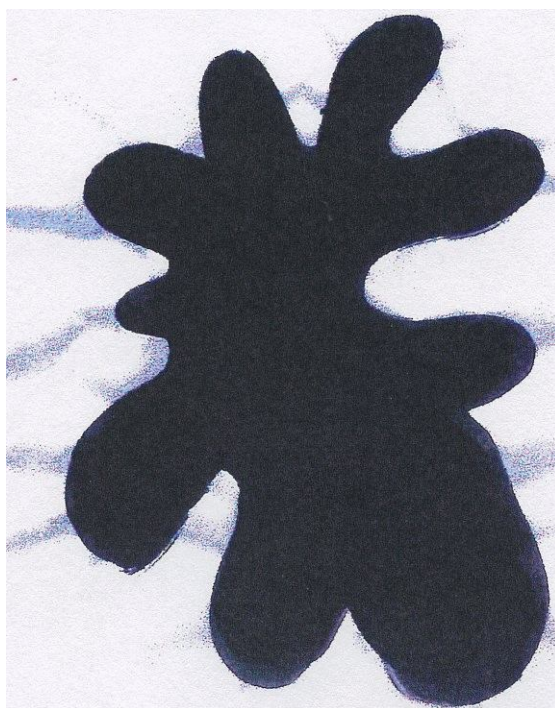
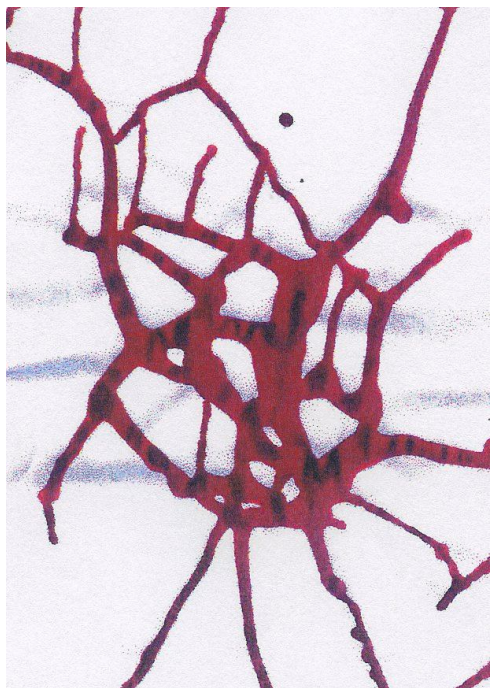
Výkonové štandardy (špecifické ciele): Uplatňovať tvorivosť v hre, aj vo výtvarnej.

Vzdelávacia oblasť: sociálno-emocionálna oblasť

Pomôcky: papier savý, nesavý, farebné tuše, kvapkadlá, štetce, temperové farby, atrament, voda, pero, zošit, arabská guma, drievka, pierka.

Postup: Z rôzneho výtvarného materiálu deti vytvoria svoje vlastné machuľky kvapnutím na papier. Papier vezmú do rúk a rôzne ho obracajú, fúkajú naň, pomáhajú si drievkom, pierkou a čakajú na vytvorenie škvrcny. Po jej vytvorení slovne opisujú vzniknutý tvar, prezentujú rôzne príbehy. Po uschnutí machuľky ju výtvarne dotvárajú, aby vznikol konkrétny objekt. Fantázia a kreativita môžu byť stimulované priamym manipulovaním s rozmanitými materiálmi. Aktivita je zameraná na rozvoj vizuálnej tvorivosti, originality, samostatnosti, vnímania expresívnej funkcie farby.





5 Interpretácia realizácie programu

Program rozvoja tvorivosti sme pokusne overili v edukačnom prostredí materskej školy. Ako inšpiráciu pre učiteľky materských škôl sme uviedli jednotlivé aktivity prehľadne, s cieľom, pomôckami a krátkym opisom postupu.

Interpretácia jednotlivých aktivít je vhodnou reflexiou pre učiteľku, poskytuje prehľad a zároveň je aj možnosťou prehodnotiť aktivity, ich vedenie a možnosti.

STRETNUTIE PRVÉ

Deti sa mali pokúsiť o výstižný autoportrét v súčasnosti, mali porozmýšľať a zároveň výtvarne stvárniť, ako by mohli vyzerat', keď budú starí (keď budú mať šesťdesiat rokov).

Priebeh aktivity

Deti si posadali do kruhu na zem a v stredu kruhu bolo umiestnené prekvapenie – škatuľa plná tajomstiev s otvorom na boku. Pomocou hmatu rozoznávali rôzne predmety. Činnosť bola pre deti veľmi zaujímavá, ale našli sa aj deti, ktoré mali počiatkový strach. Po osmelení si chceli všetky deti vyskúšať, ako sa dostanú do škatule. Hľadali otvor a postupne jeden po druhom vyťahovali predmety. Najprv opisovali svoje hmatové pocity (ruka v škatuli), po vytiahnutí predmetu ho konfrontovali so zrakovým vnímaním. Všetko verbálne komentovali, napr.: „*je to ostré, má to štyri špice*“. Niektoré deti mali zaviazané oči, čím sa umocňoval ich zážitok. Ďalším rozhovorom sme pozvali deti k inej činnosti, a to so zrkadielkami. Deti si vzali do ruky zrkadielka a pozerali sa na seba. Pri sebe mali aj svoje fotografie a mali sa porovnávať, ako sa tvárili na fotografii, či sa stále podobajú, čo sa zmenilo. Deti medzi sebou komunikovali a prechádzali k výtvarnému stvárneniu. Kreslili, maľovali nielen tvár, ale aj celú svoju postavu.

Deti tvorili samostatne. Každé dieťa malo voľnosť pri výbere výtvarného materiálu. Predstavivosť, pozornosť, sústredenosť, verbálna i neverbálna komunikácia, fantázia, tvorivosť, imaginácia boli rozvíjané a podporované touto aktivitou. Výtvarné vyjadrenia charakterizovali rôzne odlišnosti napr. pri kresbe vlasov – načesané, natočené.

Na vychádzke sme si všímali starších ľudí. Sledovali sme ich držanie tela, spôsob chôdze, opisovali oblečenie, črty tváre, rozdiely medzi ženou, mužom. Komunikácia bola z hľadiska veku primeraná a cieleňá.

STRETNUTIE DRUHÉ

K tajomným nedokončeným obrázkom sa deti vyjadrovali, ich nápady mali byť originálne a nezvyčajné.

Priebeh aktivity

Rozprávkovým príbehom o kráľovstve Čarománii a jeho zvláštnostiach sme deti priviedli k problémovej úlohe – navrhnúť čo najviac najoriginálnejších nápadov nedokončených tvarov. Každé dieťa dostalo do ruky obrázok. Obracali si obrázky zo všetkých strán a rozprávali, čo vidia, čo by to mohlo byť. Obrázky boli pre deti podnetné a ešte zaujímavejšími sa stali, keď si ich mohli podľa vlastnej predstavivosti dokresliť, pričom výber výtvarného materiálu bol ponechaný na deti.

Z odpovedí detí a zo zaujatia aktivitou vyplýva, že prostredníctvom aktivity sme aktivizovali rozvoj fantázie, predstavivosti, slovnej zásoby, vytrvalosti, postrehu a kreatívneho myslenia. Počas činnosti boli deti aktívne, do činnosti s deťmi bola vsúvaná telovýchovná chvíľka na uvoľnenie celého tela.

Kráľ Čaromil poďakoval deťom za ich nápady na obrázky, všetky ich má zapísané veľkým čiernym perom a deťom poslal pieseň, ktorú rád spieva. Deti poznajú pieseň kráľa Čaromila a pohybom sa pokúšali stvárniť melódiu.

STRETNUTIE TRETIÉ

Deti sa mali pokúsiť vytvoriť obrázkovú knižku podľa zaspievanej piesne a zarecitovanej básne. Potom mohli využiť na tvorbu rôznych výtvarných materiálov.

Priebeh aktivity

S deťmi sme sa zahrali na umelcov – ilustrátorov. Ilustrátori sú ujoovia a tety, ktorí robia obrázky (ukázali sme deťom ilustráciu rozprávky, napr. Kozliatka). Deti opisovali, čo na obrázkoch vidia, a určovali rozprávku.

Nielen rozprávky je možné nakresliť. V tejto knihe (Zlatá brána) ujo Miroslav Cipár nakreslil ilustrácie nielen k rozprávkam, ale aj k veršikom a k pesničkám. S deťmi sme sa zahrali na takých umelcov. Deti sa pokúsili urobiť svoju vlastnú knižku.

Výber výtvarného materiálu, ako aj polohy, v ktorých tvorili (v sede pri stoloch, pri maliarskych stojanoch, v ľahu na koberci a pod.) sme nechali na deťoch. Tvorili samostatne, do ich výtvarného myslenia a cítenia sme nezasahovali.

Po ukončení výtvarnej aktivity sme vytvorili knižky, ktoré sme vystavili.

Aktivita prispela k aktivizácii predstavivosti, fantázie, tvorivosti, estetického cítenia, k prezentovaniu autentických predstáv detí o danom probléme.

Po ukončení aktivity sme si spoločne so všetkými skupinkami detí sadli a urobili si „Našu knižku piesní a básní“. Samy si vybrali, ktoré obrázky zaradia do knihy a ktoré si nechajú v triede na výstavke.

STRETNUTIE ŠTVRTÉ

Deti navrhovali značky, ktoré charakterizovali rôzne označenia: pre vlakovú stanicu, poštára, očného lekára, telefón.

Priebeh aktivity

Príbeh o dvoch kamarátoch, o dobrých priateľoch z lesa bol inšpiráciou pre návrh značiek.

Podľa vlastnej predstavy si deti mali možnosť vybrať z pripraveného výtvarného materiálu. Tento materiál im pomohol použiť kombinované techniky.

Počas tejto aktivity boli deti aktívne, sústredené, so záujmom počúvali a uvoľnene sa zapájali do rozhovoru. Každé dieťa malo možnosť výtvarne sa vyjadriť a neskôr verbálne okomentovať svoje pocity, dojmy, poznatky, postrehy, nápady, návrhy.

STRETNUTIE PIATE

Deti sa pokúsili vytvoriť slová, ktoré sa začínajú na začiatkové písmená: A, R, M, V, F, O, B, K.

Priebeh aktivity

Deti boli motivované príbehom z knižky, v ktorom sa stalo niečo nezvyčajné. Písmenká sa pohnevali s obrázkami. Písmenká chceli odísť. Zavolali si na pomoc deti a tie im neposlušné písmenká vrátili k obrázkom. Deti rozprávali o obrázkoch, komunikovali medzi sebou, sledovali rôzne dejové situácie, učili sa postupne zaznamenávať sledované javy. Každé dieťa malo možnosť vyjadriť sa. Po aktivite s obrázkami deti tvorili slová, ktoré sa začínali na začiatkové písmenká: A, R, M, V, F, O, B, K. Využívali pritom drevené kocky z naznačenými písmenkami. Deti hľadali očami po triede predmety, veci, ktoré by sa mohli začínať na uvedené začiatkové písmenká. Vyjadrovali sa aj smiešne, hovorili rôzne prirovnania, zdobneniny, ale aj rôzne skomolené a neexistujúce slová.

Deti verbálne produkovali slová, ktoré bežne používajú, rôzne mená, kontinenty, mestá, predmety, ovocie, zvieratá, činnosti v časových vzťahoch, v prírode, rozprávkové situácie. Používali slovné druhy – podstatné mená, napr. ryba, slovesá, napr. mečať, vlní, prídavné mená, napr. milý, malý, vlhké, vysoký, ostrý, osamelý.

Neskôr sme sťažili podmienky tak, že nesmeli opakovať slovný nápad svojho kamaráta. Mali možnosť vyjadriť sa jednotlivo.

Deti sa počas aktivity počúvali a rešpektovali, čo je základný východiskový potenciál na úspešnú tímovú tvorivosť. Posilnila sa sebadôvera detí a myšlienková aktivita.

STRETNUTIE ŠIESTE

Pokúsiť sa dokončiť vetu, doplniť ju.

Priebeh aktivity

Deti sedeli na koberci a prichádzala k nim bábka. Hovorili sme pritom riekanku: „*Raz sa prsty hádali, akú prácu konali...*“ a robili sme adekvátne pohyby prstov. Deti odpovedali na otázky.

Odpovedali spontánne, ich odpovede boli rôznorodé. Týkali sa prác, ktoré matka vykonáva v domácnosti, opis matky – jej charakteru, vizáže, veku, vzťahu dieťaťa k matke a naopak, záľub a trávenia voľného času. Z jednotlivých odpovedí bolo možné vyčítať dobrý citový vzťah a lásku.

Bábka deťom poďakovala za odpovede a ponúkla im, aby sa s ňou zahrali veselú hru s prstami. Deti s jednou rukou (ukazovákom) postupne ukazovali v rytme riekanky na prsty druhej ruky.

STRETNUTIE SIEDME

Úlohou detí bolo pozrieť si obrázky a vymyslieť čo najviac nápadov na ich pomenovanie.

Priebeh aktivity

Po triede boli porozkladané obrázky vytvorené deťmi. Deti boli motivované, prezradili sme im, že sme pre ne pripravili výstavku. Autorov poznáme, ale zabudli sme si poznačiť, o čom deti kreslili. Požiadali sme ich, aby nám pomohli pri niektorých obrázkoch vymyslieť názov. Deti vyberali svoje obrázky a výstižne si ich pomenovali. Sadli sme si k nim na koberec, z veľkej obálky previazanej mašľou sme vyťahovali prekvapenie – obrázky od známeho výtvarného umelca, ktorý zaujímavo maľuje, ale má

ťažkosti s menami pre obrázky. Mali možnosť s obrázkami manipulovať, otáčať ich, pozerat' sa na ne z rôznych uhlov. Každé dieťa malo v ruke iný obrázok a premýšľalo, čo videlo. Odpovede detí boli spontánne, vychádzali z ich fantázie. Aktivizovala sa predstavivosť, myslenie, kreativita, pohotovosť, slovná zásoba, sústredenosť. Deti svoje predstavy prezentovali pohybom, mimikou, riekankou.

Možno povedať, že deti reagovali spontánne a tvorivo. Je logické, že obrázky vyvolávajú u detí rovnaké aj rôzne predstavy, ktoré záviseli od zrakového vnímania aj od úrovne ich fantázie. Deti nemali problémy vyjadrovať svoje myšlienky, vedeli v rozhovore medzi sebou hľadať aj príčiny, možné zmeny, reagovali na vzniknuté výpovede svojich kamarátov, čím sa rozširovala slovná a mimoslovná komunikácia.

Obrázky sme ponechali v triede, deti majú možnosť v nasledujúcich dňoch dopĺňať svoje vyjadrenia.

STRETNUTIE ÔSME

Úlohou detí bolo vymyslieť, na čo by si mohol použiť pero, spinku, papuču, motúz, plastovú fľašu.

Priebeh aktivity

Pre deti sme vytvorili prostredie – jaskyňa z vrecoviny, praveký človek, obrázky pravekých zvierat a figúrky. Motiváciou bolo rozprávanie o pravekom človeku „Orovi“, ktorý sa náhodou ocitol v našom meste, keď dlhé roky spal zmrazený v ľade a prebudili ho ľudia, ktorí ho našli počas lyžovačky a dali ho rozmraziť.

Deťom priblížime ťažkosti, do akých sa dostal – svet, ktorý bol celkom iný ako ten, ktorý poznal a veľké množstvo rozličných vecí, ktoré mu boli jednou veľkou záhadou. Aby si neublížil a vedel ich používať, ale súčasne aby aj on mal možnosť sa realizovať, navrhli sme mu s deťmi spoločne, že mu pomôžeme spoznať niektoré predmety. Spoločne sme vymýšľali, ako inak a hlavne neobvykle by sa dali dané veci použiť.

Dozvedeli sme sa niekoľko zaujímavých spôsobov využitia rôznych predmetov.

Aktivita podporila myslenie detí pri vymýšľaní neobvyklého použitia určitých predmetov. Najviac tvorivo reagovali pri papuči. Predstavivosť, fantázia, tvorivosť, verbálna fluencia, samostatnosť boli deťom vlastné. V závere deti predviedli Orovi pohybové hry a hru na telo, ktorá bola vhodným ukončením aktivity.

Ako obmenu môžeme využiť akékoľvek iné predmety, pri ktorých budú deti vymýšľať ich neobvyklé použitie.

STRETNUTIE DEVIATE

Aktivita bola zameraná na tvorbu návrhov ihriska a všetkého, čo by tam nemalo chýbať.

Priebeh aktivity

Ako motiváciu sme využili rozhovor s deťmi o hrách a ihriskách a ich využití. Deti si ľahli na koberec, mohli zatvoriť oči a premýšľali o ihrisku, na ktorom by sa chceli hrať, čo všetko by tam nemalo chýbať. Vybrali si podľa vlastnej voľby rôznorodý výtvarný materiál a zároveň si vybrali miesto svojej tvorby. Naprojektovali preliezky, šmykľavky, hojdačky, pieskoviská, priestor, kde sa bude hrať tenis, hry s loptou, kopec na sánkovanie a lyžovanie, podzemný tunel, dvojposchodové pieskovisko, veľa stromov, lavičiek, bazénov, rôzne pomôcky na cvičenia, dlhý koberec, kde by tancovali. Deti prezentovali svoje výtvarné vyjadrenia aj slovne, s vážou zodpovednosti a chceli mať také ihrisko aj v našej materskej škole. Spoločne slovne riešili problém ihriska v materskej škole. Ich aktivita podporila fantáziu, predstavivosť, vyjadrovacie, rečové, výtvarné schopnosti.

STRETNUTIE DESIATE

Úlohou detí bolo pokúsiť sa z tvarov vytvoriť najoriginálnejší obraz, pomenovať ho.

Priebeh aktivity

Deti počúvali príbeh o kamarátoch z ostrova Ploskáčik a ich priateľoch, ktorých obklopovali Hory fantázie a obmývalo More predstáv. V Mori predstáv, neďaleko od brehu bol ostrov Ploskáčik. Všetko na ňom bolo ploché a všetci, ktorí na ňom bývali, boli tiež ploší, akoby nakreslení na papieri. Na ostrove Ploskáčik bývali aj kamaráti: Trojuholníček, Štvorček a Obdĺžniček a kamarátka Piškótka. Raz si spoločne postavili most na pevninu a vybrali sa na výlet do neďalekého mesta. Stretli tam nových priateľov a uvideli mnoho vecí, ktoré im na ostrove chýbali. Poprechádzali sa aj po parku, v ktorom bolo tiež veľa zaujímavých vecí. Nasledujúci deň, keď ráno vstali, vybrali sa za kamarátmi a zamierili k veľkému palácu, pred ktorým bol nápis: *Dnešný program: „Ukáž, čo dokážeš“*. Porozprávali sme si, čo všetko naši kamaráti dokázali, a deti skúsili spoločne s nimi ukázať, čo dokázali ony.

Deti mali pred sebou rôzne tvary, uložením, pospájaním, poskladaním vytvorili rôzne obrazy. Manipulovali s tvarmi, vytvárali rôzne obrazce, námety na pokračovanie. Jednotlivým tvarom dali pomenovania. Cieľom bolo rozvíjať schopnosť zohľadňovať a rešpektovať aj iné názory, rozlišovať problémy, ktoré dokázali vyriešiť samostatne alebo ktoré vyžadovali spoluprácu medzi deťmi. Táto aktivita rozvíjala vizuálne vnímanie, logické, tvorivé myslenie, priestorovú predstavivosť, sústredenosť, manipulačné zručnosti.

STRETNUTIE JEDENÁSTE

Úlohou detí bolo pokúsiť sa pohybovať ako dážď, vietor, blesk, hrom. Vyjadriť sa aj prostredníctvom kresby.

Priebeh aktivity

Motiváciou bol rozhovor o počasí. Deti sa pozerali von oknom, vybrali sme sa spoločne von a pozerali sa na oblohu, na zem, na stromy a charakterizovali sme, či je zima, teplo. Deti podávali správu o tom, ako je vonku, ako sa cítili. Identifikovali, že „prší“. V triede sme mali nádoby s vodou, paličkami zamiešali vodu. Kde sa berie dážď? Ukázali sme deťom, že žinka bude ako veľký dažďový mrak. Ponorili sme ju do vody, vybrali, stisli. Tak nejako prší. Deti sa premenili na mrak, rozdali sme im balóniky. Boli veľké dažďové kvapky. Kvapky sa vznášali dole, hore, ponad hlavy. Postupne pomocou pohybovej dramatizácie vyjadrovali jednotlivé prírodné úkazy. Po pohybovej aktivite mali deti možnosť vyjadriť sa výtvarne, kresbou, maľbou. Po dotvorení mali možnosť doplniť svoje dielka o verbálny komentár. Aktivita je vhodná na rozvíjanie priestorovej orientácie, zdokonaľovanie hrubej, ale aj jemnej motoriky.

STRETNUTIE DVANÁSTE

Úlohou detí bolo vymyslieť niečo nezvyčajné, čo by sa mohlo stať alebo čo sa stane so snehuliakom, keď svieti slnko.

Priebeh aktivity

Deti sa voľne pohybovali po triede. Boli k činnosti motivované prostredníctvom napodobňovania rôznych javov z prírody. Rozdali sme označenia – čiapky slniečok, snehových vločiek a snehuliakov. Prostredníctvom motivácie deti pohybom vyjadrovali slabé slnečné žiarenie, veselý tanec snehových vločiek, podľa hudby klavíra sa pohybovali ako usmiate snehuliaky.

Pri dramatizácii mali možnosť prejavíť svoje vlastné predstavy.

Na aktivitu deti reagovali spontánne. Z odpovedí vytvárali krátke príbehy, v ktorých vyjadrili, ako im je na slnku, čo cítia a čo urobia (čo by chceli urobiť), aby im bolo dobre, kde by chceli byť. Reakcie detí boli citovo podfarbené a empatické. Podporovali sme rozvíjanie komunikačných spôsobilostí pri opisovaní a prezentovaní rôznych situácií a expresívnom vyjadrení vlastných pocitov.

STRETNUTIE TRINÁSTE

Deti si mali predstaviť, že sú zmrzlinou, včielkou, varechou, stoličkou. Pokúšali sa vyjadriť, ako sa cítili, čo by chceli, čo by nechceli.

Priebeh aktivity

Deti ležali na zemi, znela relaxačná hudba, ktorá tvorila zvukovú kulisu pre vstupný rozhovor. Pozornosť detí bola zaujatá maňuškou trpaslička Sníčka, ktorý pričaroval sen. Poprosili sme ho, aby umožnil krásny zážitok sna deťom.

Deti vyjadrovali slovne svoje sny, pocity a túžby. Postupne sa premieňali na rôzne objekty, hmyz atď.

Deti sa na základe verbálnych a neverbálnych prejavov naučili rozpoznávať pocity, charakterizovali ich, prípadne o nich hovorili z vlastných zážitkov, čím sa dosiahlo uvoľnenie a odbúranie psychického napätia.

STRETNUTIE ŠTRNÁSTE

Úlohou detí bolo pokúsiť sa nakresliť, na čo si pamätajú, na čo rady spomínajú, keď boli ešte malé, čo by chceli teraz, a vymýšľali, čo by chceli, aby bolo, keď budú veľkí.

Priebeh aktivity

S deťmi sme sedeli v kruhu a prostredníctvom dramatizácie sme ich uviedli do problematiky minulosti, prítomnosti, budúcnosti. Detské šaty, bábika nám prezradili niečo so svojho života, svoju doterajšiu históriu. Deti medzi sebou rozprávali, každý sa vyjadril slovne a z pripraveného výtvarného materiálu si mal možnosť vybrať a pokúsiť sa výtvarne vyjadriť, na čo si najviac pamätá.

Po ukončení výtvarnej činnosti sme prešli na koberec a rozprávali sme sa o terajšej situácii. Deti výtvarne vyjadrili svoju terajšiu situáciu, ktorá je pre ne zaujímavá, ktorá teraz existuje a je dôležitá. Potom deti interpretovali kreslené príbehy, čo je optimálna

možnosť, ako preniknúť do čarovného sveta dieťaťa, pochopiť jeho city, myslenie a nálady.

STRETNUTIE PÄTNÁSTE

Úlohou detí bolo predstaviť si okuliare a pokúsiť sa o nich hovoriť (ako vyzerajú, kto ich nosí, prečo sa dávajú na oči).

Priebeh aktivity

Aktivitu sme začali rozhovorom s deťmi – či chodia s rodičmi nakupovať, do akých obchodov, aké obchody navštevujú najčastejšie. Ďalej sme viedli rozhovor o obchodoch, kde sa predávajú okuliare, ale aj o špeciálnych obchodoch, ktoré majú zvláštny názov „Očná optika“, kde nájdú okuliare od výmyslu sveta. Porozmýšľali sme spoločne, aké okuliare by tam mohli byť. Skúsili sme sa o nich porozprávať. Deti charakterizovali okuliare podľa veľkosti, vzhľadu, z čoho sú vyrobené. Okrem verbálnych vyjadrení mali možnosť svoje predstavy vyjadriť aj výtvarne.

STRETNUTIE ŠESTNÁSTE

Deti vymýšľali a hovorili čo najviac nápadov, čo by si robili, keby: pršalo, bolo stále tma a nesvietilo slnko, bola všade čokoláda, boli by bublinou.

Priebeh činnosti

Rozprávaním krátkeho príbehu o dievčatku Majke a jej neuveriteľných príhodách sme navodili príjemnú atmosféru. Pri prvej úlohe bola pustená nahrávka dažďa, vyzvali sme deti, aby sa pokúsili zahrať na dažď. Deti svojím pohybom i mimikou znázorňovali tanec dažďových kvapiek, ich bubnovanie na strechy domov, cesty, chodníky, vytváranie mlák, potôčikov. Po tomto rozohratí a skoncentrovaní nasledovalo ďalšie navodenie situácie – na našu dažďovú planétu sa prisťahovali ľudia zo skladačkového kráľovstva. Na dažď neboli zvyknutí, čo tu môžu robiť? Poradili sme im. Deti rozmýšľali a navrhovali, čo možno robiť tam, kde stále prší. Vyjadrenia detí boli zaujímavé a tvorivé.

V krajine dažďa sa páčilo len niekoľkým ľuďom. Tí, ktorí neboli spokojní, nastúpili do svojich vesmírnych dopravných prostriedkov a išli hľadať inú planétu pre svoj život. Planéta, ku ktorej došli po niekoľkých dňoch putovania, bola záhadná – všetko zahalila hustá nepreniknuteľná tma. Čo tu budú robiť, ako budú žiť? – opäť stáli pred otázkou. Deti opäť poradili, čo sa dá robiť na planéte, kde je stále tma a nesvieti slnko. Potom

deti znova nastúpili a vydali sa na cestu vesmírom (pustili sme hudbu), chceli nájsť planétu, kde by sa dalo žiť jednoduchšie ako na čokoládovej planéte. Niečo sa udialo. Na chvíľu zhasla električka. Prečo znel náš hlas tak zvláštne? Ved' naša raketa sa dostala do veľkej bubliny. Keď sme sa lepšie pozreli, zistili sme, že sme v bublinovej krajine. Deti sa vyjadrovali, čo by robili.

Odpovedali a komunikovali navzájom, odokryli svoje vnímanie sveta. Pri odpovediach spolupracovali, boli aktívne. Rozvíjala sa predstavivosť, fantázia, slovná zásoba, originalita, samostatnosť, rozhodnosť, sústredenosť.

STRETNUTIE SEDEMŇASTE

Úlohou detí bolo k slovám kocka, rýchly, kamarát, oči doplniť slová. Mohli vymyslieť krátku rozprávku.

Priebeh aktivity

Motivácia – raz zasiahol do šťastného života veselých tancujúcich písmen zlý čarodejník Camilo a poslal do triedy, kde prebývali písmenká, obrovský mrak Hnevlivák. Čo myslíte, čo sa udialo v triede? Všetky písmenká sa začali hádať, škriepiť a urážať. Vykrikovali po sebe, kto je múdrejší a kto šikovnejší. Keďže sa nevedeli dohodnúť, rozbehli sa k dobrej a múdrej sove. Sova ich vypočula a povedala, že problém im pomôžu vyriešiť deti. Deti sa pokúsili pomôcť našim písmenkám. Prešli k papierovej ploche a pokladali písmenká tak, aby neboli dole hlavou, aby stáli rovno, aby sa nedotýkali. Deti písmenká ukladali, posúvali, vyrovnávali. Sova sa na ne pozerala a prejavovala im veľkú vďaku, pretože písmenká sa zrazu prestali škriepiť, urážať. Pri realizácii deti vzájomne komunikovali, hry so slovami – protiklady (daj veľké písmenko vedľa malého), prirovnania (toto písmenko je veľké ako stĺp). Po ukončení činnosti s písmenkami deti spájali písmenká – väčšina detí skladala svoje meno, ktoré si čítali za pomoci ukazováka. Múdra sova pochválila deti. Potom sa oboznamovali s používaním prídavných mien a hľadali aj iné pomenovania slov, nahrádzali ich smiešnymi slovami, zdobneninami. Sova sa nestačila čudovať detským odpovediam. Všetky deti sa prejavili a to bolo veľkým prekvapením.

STRETNUTIE OSEMŇASTE

Deti uvažovali, vymýšľali, čo sa nedá robiť v telefónnej búde, pri zoskoku padákom, vo vani, na špičke ihly.

Priebeh aktivity

Počúvajúc hudbu, evokujúcu výlet do sveta fantázie, sme sa preniesli do vesmíru. Sediac vo vesmírnom korábe – rakete, sme navodili rozhovor o nebeských telesách, kozmonautoch, raketách a vesmírnych lodiach, ako aj o vesmírnych obyvateľoch – mimozemšťanoch. Deti sa rozhovorili o svojich skúsenostiach získaných sledovaním televízie. Zahrali sme sa na mimozemšťanov. Dostali sme správu, že sa dnes organizuje vesmírna diskotéka, na ktorú boli pozvaní všetci obyvatelia našej vesmírnej kolónie. Nasadli sme do malých osobných vesmírnych lodí a dostavili sa do hlavného stanu predstavenstva, lebo tanec sa začínal každú chvíľu. Deti tancovali známy vesmírny tanec, čím sme provokovali ich fantáziu aj telo. Po tanci organizoval hlavný predstaviteľ našej kolónie výlet do sveta ľudí. Nasadli sme opäť do svojho veľkého korábu (deti si vytvorili lietajúci tanier z toaletného papiera), spojili sme si ruky (chytli rukou kamaráta na každej strane), zavreli sme oči, naštartovali motory a leteli sme (predstavovali sme si, že je tma, plno hviezd okolo nás, a počuli sme iba náš koráb, ako letí). Koráb pristál pri našom strome v triede, deti stále sedeli na zemi, položili sme podnos s pomôckami a dáždnikom. Počúvali sme akýsi šušťavý zvuk, ktorý stále slabol, až zamĺkol (deti rozprávanie nabádalo k zvukovému vyjadreniu). Zrazu do triedy prišiel mimozemšťan (preoblečená učiteľka). Návštevník sa deťom pekne pozdravil a s údivom sa pozrel na predmety pripravené na podnose – veľká ihla, menšia vaňa, padák, dáždnik. Opýtal sa detí, či sa môže na predmety na stole pozrieť. Deti reagovali verbálne, vymýšľali rôzne využitia predmetov.

Deti boli aktívne, pretože sme vhodne striedali dramatizáciu s občasným konštruovaním figúr vlastným telom, sprevádzaných komunikáciou vlastných predstáv – výpovedí. Po verbálnej stránke boli využívané formy monológu, dialógu, rozhovoru, opisu i vysvetľovania. Spoznávali samých seba – ocitli sme sa v neznámom priestore, premáhame strach z nepoznaného, zmyslami skúmame prostredie, či je tento priestor živý, či je ohraničený, a predsa cítime nekonečnosť.

STRETNUTIE DEVÄTNÁSTE

Deti sa pokúsili vytvoriť obrázok z netradičného materiálu – toaletného papiera a pomenovávali ho.

Priebeh aktivity

Táto aktivita sa realizovala s niekoľkými skupinkami detí. Deti sa uložili na koberec a prostredníctvom motivácie o zázračnom rozprávkovom toaletnom papieri, ktorý sa sťažoval na bolesť tela a nudu, chcel sa hrať, sme vzbudili záujem detí o riešenie tvorivého problému.

Každé dieťa dostalo do ruky kotúč toaletného papiera, s ktorým mohlo robiť zázraky v miestnosti, mohlo ho kotúľať, krčiť, trhať, obaľovať – fantázia, predstavivosť bola dominantná u každého. Deti mohli pracovať samostatne aj v skupinkách. Vzájomná komunikácia, konfrontácia bola prínosom pre uskutočnenie vlastného vyjadrenia.

Aktivita deti zaujala, možno ju využiť pri hrách aj iných edukačných činnostiach. Podporuje rozvoj vôľových vlastností, myslenia, tvorivosti, sebauplatnenia, dôvery vo vlastné schopnosti, rozvíja komunikačné spôsobilosti.

STRETNUTIE DVADSIATE

Úlohou detí bolo porozmýšľať, prečo máme dve oči, dve nohy, jedny ústa, dve uši.

Priebeh aktivity

Prostredníctvom bábkovej snehuliaka si deti pomocou piesne zopakovali časti tela snehuliaka aj časti ľudského tela (spev spojený s adekvátnym pohybom). Deti spoločne s učiteľkou stvárňovali pohyby. Rozhovorom prostredníctvom snehuliaka sme ich pozornosť upriamili na problémové úlohy. Svoje odpovede mohli prezentovať nielen verbálne, ale aj neverbálnym spôsobom, dramtizáciou, čím sa vlastne spoznávali prostredníctvom motorickej skúsenosti. Táto aktivita prebudila detskú pozornosť, myslenie. Deti sa do rozhovoru zapájali spontánne, reakcie boli nenútené, monologické i dialogické.

V závere zdramatizovali snehuliaka, ktorý sa deťom poďakoval za rozhovor a rozšírenie svojich vedomostí, pozval ich na výlet do svojej snehuliakovej krajiny a spievajúc úvodnú pieseň sa rozlúčil.

STRETNUTIE DVADSIATE PRVÉ

Deti sa mali pokúsiť vymyslieť pre nakreslenú škvrnu čo najviac nápadov dotvorenia.

Priebeh aktivity

Aktivite s farebnou škvrou predchádzali rôzne výtvarné hry s farbami, pri ktorých deti spoznávali ich vlastnosti, a tak bola ich činnosť veselá, objavná používaním všetkých dostupných pomôcok a kreatívna pri vytváraní škvŕn a ich pomenovaní.

Deti sa zoznámili s farebnými škvrami prostredníctvom rozprávania dramatizovaného krátkeho príbehu. Hrali sa všetci a pohybom sa snažili realizovať námety: slnko, vietor, žitné pole, dážď, motýle, púpavy, kačiatka, potôčik, rieku, more, symbol zelenej – strom (trávu)...

Deti sme vyzvali, aby si podľa vlastného uváženia vybrali výtvarný materiál a vytvorili vlastné machuľky. Použitím savých i nesavých papierov, farebných tušov, atramentového pera, temperových farieb, vody, klovatiny, drevok, štetcov, pierok, fúkaním, nakláňaním papiera do strán vznikali tie najfantastickejšie machuľky. Deti ich pomenovávali už počas tvorivej fázy a svoje označenia menili v súvislosti so zmenou tvaru škvŕny. Vo výpovediach sa odrážalo myslenie, boli tvorivým procesom zaujaté, kreatívne boli výsledky ich snaženia i odpovedí.

Aktivita s farebnými škvrami deti zaujala, ich výpovede boli ovplyvnené divergentným myslením, v ktorom bolo dost' miesta na kreativitu, až originalitu. Dojmy, pocity, zážitky vyjadrovali spontánne.

V tvorivom procese a prostredníctvom tejto aktivity, v ktorej išlo o výtvarnú hru, deti riešili výtvarný problém a hľadali naň výtvarné odpovede. Hrali sa, výtvarne tvorili, premýšľali, domýšľali, hľadali výtvarné možnosti riešenia, ale aj myšlienkovej súvislosti.

6 Odporúčania pre pedagogickú prax

Na základe spracovania a realizácie krátkodobého programu zameraného na rozvoj tvorivosti detí predškolského veku a na základe vlastnej reflexie si dovoľíme vysloviť niekoľko návrhov pre učiteľky materských škôl. Naším zámerom nie je poučovať, ale vysloviť len odporúčania, ktoré môžu kolegyniam pomôcť.

Odporúčame:

- vytvárať a realizovať v praxi rôzne programy zamerané na rozvoj tvorivosti,
- venovať pozornosť deťom a vyjadrovaniu ich pocitov, názorov, postojov, ako aj možnostiam komunikácie rôznymi formami,
- v pedagogickej praxi využívať nedirektívny štýl vedenia detí,
- vytvárať tvorivé prostredie pre výchovno-vzdelávaciu činnosť,
- vytvárať edukačný priestor na vyjadrovanie vlastného názoru detí, hľadanie nových ciest riešení problémov.

Záver

Nové poňatie výchovy kladie celkovo na učiteľa vyššie nároky, pretože nejde len o to, aby bolo dieťa vedené k jednoduchému prispôbeniu sa prostrediu, ale o to, aby sa dieťa samotné aktívne zmocňovalo sveta, poznávalo ho a pozitívne reagovalo na svoje okolie. Základná otázka spočíva v tom, ako skutočne už v predškolskom veku vzbudiť záujem detí najmä motiváciou prostredníctvom citových a aktivizačných komponentov, ako vzbudiť ich pozornosť, podporiť motivačný systém, aby sa stali lepšími nielen v oblasti múdrosti – kognície, ale aj v ľudskom správaní, v sociálnych vzťahoch.

Náročnosť povolania učiteľky materskej školy spočíva nielen v znalostiach osobnosti, ale aj v umení pristupovať k dieťaťu a kontaktovať sa s ním. Tajomstvo jej tvorivého úspechu je v tom, ako dokáže získať kontakt s dieťaťom, pochopiť jeho potreby a akým spôsobom ho dokáže stimulovať k tvorivej činnosti.

Zoznam bibliografických odkazov

- BEAN, R. 1999. *Jak rozvíjet tvorivost' dítěte*. Praha : Portál, 1999. ISBN 80-7178-035-9.
- BENEŠOVÁ, M., KOLLÁROVÁ, D. 1998. *Metóda tvorivej dramatiky na 1. stupni základnej školy*. Trnava : TU, 1998. ISBN 80-88774-34-9.
- BEŇOVÁ, T., HERICH, J. 1995. *Materské školy – šok či kríza?* Bratislava : ÚIPŠ, 1995. ISBN 80-70989-065-6.
- BOROŠ, J. 1978. *Základy psychológie*. Bratislava : SPN, 1978.
- BRUCEOVÁ, T. 1996. *Predškólní výchova*. Praha : Portál, 1996. ISBN 80-7178-068-5.
- ČÁP, J. 1996. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha : ISV, 1996, ISBN 80-85866-15-3.
- DARGOVÁ, J. 2001. *Tvorivé kompetencie učiteľa*. Prešov : Privatpress, s. r. o., 2001. ISBN 80-968608-1-X.
- DAVIDO, R. 2001. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-449-4.
- DRLÍKOVÁ, E., ĎURIČ, L., GRÁC et al. 1992. *Učiteľská psychológia*. Bratislava : SPN, 1992. ISBN 80-08-00433-9.
- ĎURIČ, L., GRÁC, J., ŠTEFANOVIČ, J. 1991. *Pedagogická psychológia*. Bratislava : Jaspis, 1991.
- ĎURIČ, L., BRATSKÁ, M. a kol. 1997. *Pedagogická psychológia*. Bratislava : SPN, 1997. ISBN 80-08-02498-4.
- FULGHUM, R. 1991. *Všetchno co opravdu potřebuju znát, jsem se naučil v mateřské školce*. Praha : ODEON, 1991. ISBN 80-207-0472-8.
- GAVORA, P. 1999. *Akí sú moji žiaci*. Bratislava : Práca, 1999. ISBN 80-7094-335-1.
- GOLEMAN, D. 1997. *Emoční inteligence*. Praha : COLUMUS, 1997. ISBN 80-85928-48-5.
- HAJDÚKOVÁ, V. a kol. 2009. *Metodika na tvorbu školských vzdelávacích programov pre materské školy*. Bratislava : MPC, 2009. ISBN 978-80-8052-341-1.
- HLAVSA, J. a kol. 1986. *Psychologické metódy výchovy k tvorivosti*, Praha : SPN, 1986.
- HLAVSA, J., JURČOVÁ, K. 1978. *Psychologické metódy zisťovania tvorivosti*. Bratislava, 1978.
- JURČOVÁ, M. 1984. *Torranceho figurálny test tvorivého myslenia. Príručka praktická časť*. Bratislava : Psychodiagnostika, 1984.

- JURČOVÁ, M. 1984. *Torranceho figurálny test tvorivého myslenia. Príručka všeobecná časť*. Bratislava : Psychodiagnostika, 1984.
- KARNSOVÁ, M. 1995. *Jak budovať dobrý vzťah medzi učiteľom a žákem*. Praha : Portál, 1995. ISBN 80-7178-032-4.
- KIM, S. H. 1993. *Podstata tvorivosti*. Bratislava : Open Windows, 1993. ISBN 80-85741-01-6
- KIRST, W., DIEKMEYER, U. 1998. *Tréning tvorivosti*. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-227-0.
- KLINDOVÁ, L. a kol. 1978. *Aktivita a tvorivosť*. Bratislava, 1978.
- KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. (eds.) 2001. *Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-85785857.
- KOMÁRIK, E. 1999. *Pedagogika emocionálne a sociálne narušených*. Bratislava : UK, 1999. ISBN 80-223-1394-7.
- KOPASOVÁ, D. 1985. *Rozvojové a stimulačné programy pre deti predškolského veku*. Bratislava : VÚDPaP, 1985.
- KOSOVÁ, B. 1996. *Humanizačné premeny výchovy a vzdelávania na 1. stupni ZŠ*. Banská Bystrica : MC, 1996.
- LUK, A. N. 1978. *Psychológia tvorivosti*. Bratislava : SPN, 1978.
- MAŇÁK, J. a kol. 1996. *Tvorivosť v práci učiteľa a žáka*. Brno : Paido, 1996, ISBN 80-85931-23-0.
- OBDRŽÁLEK, Z., HORVÁTHOVÁ, K. a kol. 2004. *Organizácia a manažment školstva*. Bratislava : SPN – Mladé letá, 2004. ISBN 80-10-00022-1.
- OPRAVILOVÁ, E. 1988. *Dieťa sa hrá a spoznáva svet*. Bratislava : SPN, 1988. ISBN 067-267-88.
- PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B. 1997. *Psychológia dieťaťa*. Praha : Portál, s. r. o, 1997. ISBN 80-7178-146-0.
- POGÁDY, J., NOCIAR, A., MEČÍŘ, J., JANOTOVÁ, D. 1993. *Detická kresba v diagnostike a liečbe*. Bratislava : Slovac A P, 1993. ISBN 80-85665-07-7.
- SHAPIRO, E. L. 1997. *Emoční inteligencie dieťaťa a její rozvoj*. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-964-X.
- STOPPARDOVÁ, M. 1992. *Otestujte svoje dieťa*. Martin : Neografia, 1992, ISBN 80-85186-49-7.

- SVETLÍKOVÁ, J. 2005. Hra vo výchove emocionálne a sociálne narušených detí. Bratislava : LIGNOS, D. M., 2005. ISBN 80-89113-23-0.
- ŠIMOVÁ, G., DARGOVÁ, J.: 2001. *Tvorivé dieťa predškolského veku*. Prešov : Rokus, 2001. ISBN 80-89055-11-7.
- Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie*. 2008. Bratislava : Ministerstvo školstva Slovenskej republiky, 2008.
- TUREK, I. 2008. *Didaktika*. Bratislava : Iura edition, 2008. ISBN 8080781989.
- VALACHOVÁ, D. Úroveň tvorivosti učiteliek materských škôl. In *Pedagogické spektrum*, 2000, č. 5/6.
- VALACHOVÁ, D. 2005. *Výtvarný prejav detí z multikultúrneho prostredia*. Bratislava : Psychodiagnostika, 2005. ISBN 80-88714-02-8.
- Zákon č. 245 /2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov*
- ZELINA, M. 1997. *Ako sa stať tvorivým*. Šamorín : Fontana, 1997. ISBN 80-85701-09-X.
- ZELINA, M. 1995. *Sloboda osobnosti*. Šamorín : Fontana, 1995. ISBN80-857001-07-3.
- ZELINA, M. 1996. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava : IRIS, 1996. ISBN 80-967013-4-7.
- ZELINA, M. 1995. *Výchova tvorivej osobnosti*. Bratislava : UK, 1995. ISBN 80-223-0713-0.
- ZELINA, M., ZELINOVÁ, M. 1990. *Rozvoj tvorivosti detí a mládeže*. Bratislava : SPN, 1990. ISBN 80-08-00442-8.